UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLA DE MEIRA LEITE

**Potencialidades de produção subjetiva do professor de Educação Física escolar em
direção à perspectiva cultural: a experiência no currículo do Estado de São Paulo**

São Paulo
2015

CARLA DE MEIRA LEITE

Potencialidades de produção subjetiva do professor de Educação Física escolar em direção à perspectiva cultural: a experiência no currículo do Estado de São Paulo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Cultura, Organização e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Rúbio.

São Paulo

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

L533p	378.379607 Leite, Carla de Meira Potencialidades de produção subjetiva do professor de Educação Física escolar em direção à perspectiva cultural: a experiência no currículo do Estado de São Paulo / Carla de Meira Leite; orientação Kátia Rubio. São Paulo: s.n., 2015. 185 p. ils.; tabs.; anexos; apêndices Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Cultura, Organização e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Educação física 2. Subjetividade 3. Currículo 4. Formação de professores I. Rubio, Kátia, orient.
-------	---

Nome: LEITE, Carla de Meira

Título: Potencialidades de produção subjetiva do professor de Educação Física escolar em direção à perspectiva cultural: a experiência no currículo do Estado de São Paulo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Cultura, Organização e Educação.

Aprovada em: ____/____/____.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Kátia Rúbio (Orientadora)

Universidade de São Paulo

Prof. Prof. Dr. Walter Roberto Correia

Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Maria Cecília Sanches Teixeira

Universidade de São Paulo

Prof. Dra. Soraia Chung

Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Rogério Almeida

Universidade de São Paulo

Dedicatória

Dedico este trabalho a Jorge, Bento e Alice Meira que me ensinam, um pouco a cada dia, sobre o amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Escrever é um trabalho solitário que exige, além de dedicação em conhecer, coragem para conhecer-se e negociar sua produção de sentido com o sentido validado pela comunidade acadêmica. Todavia, executar um trabalho solitário não significa sofrer de solidão, ou desamparo. À sombra desta tese (dona das minhas horas nos últimos anos) há uma infinidade de colaboradores que contribuíram direta, ou indiretamente nesse processo. Não listarei todos, não por ingratidão, mas pela consciência de que a memória cometerá suas injustiças.

Assim sendo, começo pelas contribuições mais diretas e efetivas, o que me leva de imediato à Kátia Rúbio. Kátia querida, obrigada por me acolher no seu grupo de estudos e como orientanda de mestrado e doutorado, mesmo pesquisando temas dissonantes dos seus. Mas, principalmente, obrigada por ser a inspiração e constatação de que somos do tamanho dos nossos sonhos. Conviver com você tornou meus sonhos maiores. Obrigada, obrigada, obrigada!

Aos professores Cláudia Vianna e Walter Roberto Correia pelo diálogo franco e aberto nas disciplinas e pela generosidade no exame de qualificação, vocês foram fundamentais no realinhamento deste trabalho, obrigada!

A todos os professores que concordaram em compartilhar sua história de vida, o sonho e a angústia de ser professor nos dias de hoje, obrigada!

À Renata Elsa Stark, minha eterna mestra, por ser essa presença benéfica em todas as esferas da minha vida. Este trabalho, entre outras coisas, trata de aspectos para os quais ainda não desenvolvemos instrumentos de captação e interpretação, valho-me dessa premissa para dizer que não há palavra que traduza minha gratidão. Por hora... obrigada!

À Kellen Cristine Petreche que ouviu pacientemente várias versões dos temas aqui tratados e para todas elas guardou um elogio e um incentivo. Obrigada!

Ao Victor Hugo Ribeiro Leite pela paciência e competência com as transcrições, pelos papos, pela música e pelo amor ao Chat Baker. Obrigada!

À CAPES, pela bolsa no final do processo, obrigada!

Aos queridos Antônio, Marcelo, Bruna, Cláudia e Rosana da secretaria da pós-graduação pela paciência, eficiência e disposição em nos atender.

Aos meus pais que não contribuíram com a tese, mas produziram a pesquisadora, obrigada!

Perdão, professor, porque separamos a arte da cultura, perdão pelo desmatamento, perdão, porque há políticos que roubam, perdão porque muitas famílias perderam o diálogo, perdão por olharmos só para o nosso próprio umbigo, perdão por chamarmos o cabelo crespo de cabelo ruim, perdão porque vocês são mal pagos, perdão porque a polícia não nos protege, perdão pelos presídios-universidades do crime, perdão pela intolerância, pelo racismo institucional, perdão pela guerra e pela cega ambição. Perdoa, é tudo falta de educação.

Elisa Lucinda, outubro, 2013.

Título: Potencialidades de produção subjetiva do professor de Educação Física escolar em direção à perspectiva cultural: a experiência no currículo do Estado de São Paulo

RESUMO

A Educação Física Escolar (EFE), desde o final da década de 1980, apoiou-se nas Ciências Humanas para propor concepções mais comprometidas com a transformação social, superando a visão biologicista da área. Entretanto, as pesquisas demonstram que, a despeito da produção acadêmica e do currículo cultural vigente na rede pública estadual, a representação dos professores sobre a área e a prática pedagógica pouco se modificaram. Algumas hipóteses podem ser formuladas para explicar essa cristalização, entretanto, neste trabalho, propomo-nos a investigar os componentes presentes nos processos de subjetivação e cartografá-los, na pretensão de que a compreensão das estratégias de formação do desejo no social indique os enquadramentos dessas cristalizações. Para confecção desses mapas foram sujeitos desta pesquisa, nove professores da rede pública estadual, divididos em três categorias: os que optaram pelo curso de licenciatura no ingresso da formação inicial e participaram do curso de ingressantes, bem como da pós-graduação oferecida pela Secretaria da Educação, para apropriação dos pressupostos teóricos do currículo (PLPO); os que obedecem aos mesmos pré-requisitos, com exceção da pós-graduação (PL) e os graduados até 1995, com Licenciatura Plena (PLP). Dessa maneira, pretende-se elucidar se as possíveis rejeições/adesões ocorrem, em certa medida, pela falta de apropriação do currículo e/ou pelo período em que a formação inicial ocorreu. Além destes, um coordenador pedagógico, uma diretora e uma assessora que ministrou capacitações aos professores de EFE, na rede estadual, na década de 1980 foram entrevistados, a fim de auxiliar na compreensão de alguns contextos que emergiram durante a pesquisa de campo. Esta pesquisa tem caráter exploratório e natureza qualitativa, sendo a cartografia de Deleuze e Guattari o método analítico eleito para a investigação dos processos de subjetivação, entremeada pela História de Vida dos entrevistados e da produção de autores que tratam da construção das identidades, considerando sua dimensão processual, como Alberto Melucci. Depreendemos das análises das diversas imagens oferecidas pelos entrevistados, que a política de subjetivação construída, desde a origem da EF no Brasil, foi reforçada ao longo da história, seja pelo esforço em manter a hegemonia, seja pela ineficiência dos processos de implementação curriculares. Forma-se, assim, uma cartografia perversa de sujeitos fragmentados que, por um lado, estão em paz com a identidade construída, mas que por outro, tem de conviver com o esgotamento dessa identidade no ambiente escolar. Os processos de singularização a que buscamos não serão disparados por documentos curriculares e imposições legais, os dados aqui coletados indicam que a consideração e reconstrução da dimensão desejante desse professor deve ser o ponto de partida para novas paisagens na EFE.

Palavras-chave: Educação Física; Subjetividade; Currículo; Formação de Professores

Title: Potentialities of subjective production of the school Physical Education teacher toward the cultural perspective: the experience in the curriculum of the State of São Paulo

ABSTRACT

The school Physical Education, since the late 1980s, has relied on the Humanities to propose conceptions that are more committed to the social transformation, overcoming the biologist vision of the area. However, the researches demonstrate that, despite the academic production and cultural curriculum in force in public schools, the representation of the teachers on the area and the pedagogical practice are almost unchanged. Some hypotheses can be formulated to explain such crystallization. However, our proposal in this work is to investigate the components present in the processes of subjectivity and to map them, with the idea that the comprehension of the formation strategies of the desire in the social [environment] indicate the frameworks of these crystallizations. In order to create these maps, we used as subjects for this research, nine teachers from the public school, divided into three categories: those who opted for the degree course when entering the initial formation and attended the entrants course, as well as the post-graduation course offered by the Department of Education for appropriation of the theoretical assumptions of the curriculum; those that comply with the same prerequisites, with exception of the post-graduation; and those graduated until 1995, with Teaching Degree. In this way, it is our intention to elucidate if the possible rejections/adhesions occur, to a certain extent, because of lack of appropriation of the curriculum and/or due to the period in which the initial formation occurred. In addition, an educational administrator, a director and an advisor who provided specialized training to the SPE teachers in the public school in the 1980s, were interviewed in order to help the understanding of some contexts that emerged during the field research. This research is exploratory with qualitative nature and the Deleuze and Guattari mapping is the analytical method selected for the investigation of the processes of subjectivity, interspersed with the Life History of the respondents and the production of authors that deal with the construction of the identities, considering its procedural dimension, such as Alberto Melucci. We inferred from the analysis of the many images offered by the respondents that the subjectivation policy built since the origin of the Physical Education in Brazil, was reinforced throughout history due to the efforts to maintain the hegemony and due to the inefficiency of the processes of curricular implementation. We have then the formation of a perverse cartography of fragmented subjects that, on one hand, are in peace with the identity created, but on the other hand, have to live with the depletion of this identity in the school environment. The singularization processes that we seek will not be triggered by curricular documents and legal requirements; the data collected herein indicate that the consideration and reconstruction of the desiring dimension of this teacher has to be the starting point for new sceneries in the School Physical Education.

Key words: Physical Education; Subjectivity; Curriculum; Teachers Formation

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Rizoma	28
Figura 2	Conexões	29
Figura 3	Representação do Círculo Hermenêutico de Gadamer	46
Figura 4	Cartografia – Aspectos Identificados	48
Figura 5	Cronologia dos discursos que influenciaram o fazer pedagógico na EF.	52
Figura 6	Dinâmica das proposições teórico-metodológicas segundo Betti e Kuriki (2011)	69
Figura 7	Teoria da Educação Física como um Campo Dinâmico de Pesquisa e Reflexão.	76
Figura 8	Representação do processo de concepção do ser humano pela EF - do homem motor ao homem cultural	78
Figura 9	Contexto do Processo de Formulação de uma Política	112
Figura 10	Linha do tempo - ações de consolidação do currículo. Fonte: Rede do Saber.	118
Figura 11	Campo e processo na constituição da identidade em Melucci – equilíbrio entre os vetores	142
Figura 12	Campo e processo na constituição da identidade em Melucci – desequilíbrio entre os vetores	142
Figura 13	Cartografia Final	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Faixa Etária – Professores	40
Tabela 2	Ano de Ingresso, nº de aulas e escolas em que leciona	40
Tabela 3	As interferências da legislação na prática pedagógica.	50
Tabela 4	Política educacional, discursos pedagógicos e objetivos da EF de 1930 a 1986.	53
Tabela 5	Quadro-síntese sobre os autores e suas abordagens.	65
Tabela 6	Os autores, seus referenciais teóricos, foco de atenção, etc. vinte anos depois, na visão de Betti.	65
Tabela 7	Faculdades de Educação Física no Estado de São Paulo e a Respectiva Área de Conhecimento	105
Tabela 8	Satisfação/insatisfação dos professores na docência de EFE, adaptado de Silva e Krug, 2007.	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
IES	Instituição de Ensino Superior
PL	Professor Licenciado após a LDB/96
PLP	Professor com Licenciatura Plena anterior à LDB/96
PLPO	Professor Licenciado que cursou a Pós-graduação pela REDEFOR
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político-pedagógico
PPCEF	Proposta Pedagógica Curricular de Educação Física
SEE	Secretaria de Educação
SEESP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. SUBJETIVIDADE: SUBSTÂNCIA - PROCESSO - PRODUTO	21
1.1 O Rizoma e a Produção da Subjetividade	28
1.2 A Singularização	30
1.3 Ressonância e Encantamento: O Novo Historicismo	36
2. METODOLOGIA	38
L2.1 De Quem Estamos falando?	38
2.2 Escolhas Metodológicas: A História de Vida e a Cartografia	40
3. DOBRAS, RUPTURAS E LINHAS DE FUGA	49
3.1 A Legislação: <i>Dura Lex Sede Látex</i> ?	49
3.2 Alguns Esclarecimentos Antes da Discussão sobre as Abordagens	58
4. A PRODUÇÃO ACADÊMICA: ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EFE	60
4.1 Abordagem Desenvolvimentista	60
4.2 Abordagem Construtivista-Interacionista	61
4.3 Abordagem Crítico-Superadora	61
4.4 Abordagem Sistêmica	62
4.5 Concepções que influenciaram a PPCEF	63
4.5.1 Concepção Crítico-Emancipatória	63
4.5.2 Concepção Antropológico-Social	64
4.6 A visão dos Autores sobre a Repercussão das Obras na EFE	70
5. DAS CONCEPÇÕES QUE INFLUENCIARAM A CONSTRUÇÃO DA PPCEF	73
5.1 Breve Comentário sobre a Polêmica Questão da Identidade na Área	74
5.2 Referenciais Teóricos e Diretrizes Pedagógicas Propostas para a EFE Segundo os Autores da PPCEF	77
5.3 Diretrizes Pedagógicas Defendidas por Mauro Betti	79
5.4 Diretrizes Pedagógicas Defendidas por Jocimar Daólio	88
6. DAS POSSIBILIDADES DE APROPRIAÇÃO DA PERSPECTIVA CULTURAL	98
6.1 A Formação Básica	98
6.2 A Formação Inicial: das Incompatibilidades com a Perspectiva Cultural	101
7. A IMPLEMENTAÇÃO DA PPCEF	112
7.1 A Transposição Didática	124
7.2 Fogo Amigo?	125
7.3 A Transposição Didática - O Trato com os Conteúdos	130
8. A IDENTIDADE	138
8.1 Identidade em Melucci: Crise e Permanência	140
8.2 Identidade, Identificação e Trabalho	146
8.3 A Identidade Docente	153

CONSIDERAÇÕES FINAIS	<u>158</u>
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	<u>166</u>
APÊNDICE	<u>176</u>
ANEXOS	<u>182</u>

INTRODUÇÃO

"Os otimistas são ingênuos, os pessimistas são amargos, mas vale ser um realista esperançoso"
(Ariano Suassuna)

A partir do meu ingresso, em 2004, no grupo de estudos socioculturais do movimento humano na Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo (EEFEUSP) e posteriormente na pós-graduação, tive a oportunidade de conviver com pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Nesse convívio, longe de querer propor qualquer categorização, identifiquei um tipo de pesquisador pelo qual cultivo uma inveja secreta, qual seja, aquele que desde sempre identificou sua verve obsessiva e a ela dedicou sua existência acadêmica (por vezes não só a acadêmica).

Basta um olhar um pouco mais atento ao meu currículo e se vê deflagrada a impermanência de lugares, ocupações e objetos de pesquisa nesse universo de possibilidades e difícil caracterização que é a Educação Física (EF). Meu propósito ao ingressar na graduação era o de tornar-me técnica de voleibol (esporte que pratiquei profissionalmente), mas a exemplo de outros ingressantes, deparei-me com uma realidade inesperada no curso de graduação, tanto no que se refere à discriminação de gênero na área de treinamento esportivo, quanto à perspectiva de atuação como docente.

Essa proliferação de atribuições deve-se, provavelmente, ao fato da conclusão da minha graduação pertencer a uma época em que não havia diferenciação entre licenciatura e bacharelado, nem tampouco entre objetivos no âmbito do ensino e fora dele. Assim sendo, além do trabalho em escolas, as academias, clubes, associações desportivas classistas, atendimentos como *personal trainner*, a docência no ensino superior e a direção de um clube desportivo municipal, compuseram minha trajetória profissional.

Ampliando, ainda mais, o leque de atuação, no ano de 2009, já mestre em Educação, participei da implantação da proposta pedagógica curricular (PPC) na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, primeiramente como revisora do Caderno do Professor e posteriormente como autora do material didático (Caderno do Aluno). Tornei-me, ainda, autora de conteúdo do curso para ingressantes no formato de Ensino à Distância (EaD) promovido pela Escola de Formação de Professores (EFAP), nas três edições (2010-2012), da mesma secretaria, e consultora em avaliação educacional em projetos do terceiro setor em um instituto privado.

A intenção de fornecer uma visão panorâmica da minha atividade profissional, não por acaso semelhante a de tantos outros colegas, é a de a partir da exposição dessa experiência autorreferente, em que se infere a insuficiência da formação inicial para uma demanda tão diversificada, que requereu aproximações com o esporte, com a saúde e com a educação, iniciar a seleção das peças que compõem o mosaico da subjetividade do professor de Educação Física Escolar (EFE). Não se pretende aqui limitar os aspectos identitários à especificidade dos objetos de trabalho, entretanto negar sua natureza constitutiva da identidade profissional parece-me contraproducente.

A proposição inicial do meu doutorado era a de mapear o percurso do corpo nos currículos de EFE. Entretanto, as leituras e debates proporcionados pelas disciplinas e as inferências realizadas, a partir da avaliação das intervenções propostas na rede estadual, indicaram a emergência do tema da subjetividade do professor de EFE no desempenho de suas funções com vistas à transformação social. A pretensão deste trabalho é a de identificar as potencialidades ocorridas na sua história de vida para que ele produza subjetividades nessa direção, frente aos princípios que regem a proposta curricular do Estado de São Paulo.

Vale ressaltar que essa opção de investigação guarda profunda semelhança com a questão tratada no meu mestrado. Naquela pesquisa, uma vez que se admitia que a condição de obesidade era fator de angústia para as entrevistadas e elas conheciam os procedimentos necessários para a reversão do quadro, a pergunta era: por que não fazem? Neste trabalho, por sua vez, considerando que:

- a) há delimitação de atuação profissional na área, explicitada pela divisão da graduação em licenciatura e bacharelado;
- b) sendo a EFE um componente curricular, seus objetivos e conteúdos devem estar balizados com a função social destinada ao ambiente escolar;
- c) a produção acadêmica que se debruça sobre a EFE, bem como a bibliografia dos concursos públicos convergem na direção de um alinhamento com a transformação social defendida pelas perspectivas culturais;
- d) apesar das assertivas anteriores as pesquisas indicam que pouco se modificou na prática pedagógica da EFE,

a pergunta aqui tem o mesmo substrato, qual seja, por que, a despeito da lógica e do reconhecimento da necessidade do componente se constituir como prática de intervenção social, as práticas estão cristalizadas? Em última instância: se há um mínimo consenso sobre o que se pretende, por que não fazem?

Logo, instigada por essa questão, o tema da subjetividade surgiu como possibilidade de compreensão para os processos que culminam nessa resistência. Entretanto, vale admitir que as motivações para a investigação deste tema advêm de três vertentes:

- a) do contato com os professores de EFE que pertencem às redes públicas, quer seja por meio das funções que desempenhei na rede pública estadual desde 2009, quer seja pelas capacitações em alguns municípios, ou ainda (talvez principalmente) pelo diálogo com egressos do curso de EF que foram meus alunos em Instituições de Ensino Superior (IES) e hoje são parte constitutiva dessas redes;
- b) da observação dos programas de formação de professores em projetos do terceiro setor que são desenvolvidos nas escolas;

c) do contato com graduandos da EEFEUSP, nas oportunidades em que discuti o tema da imagem corporal, especialmente no que se referia à construção da identidade corporal nos ambientes de intervenção da EF, na disciplina Dimensões Psicológicas da Educação Física e do Esporte.

Nessa intervenção, uma das atividades propostas consistia no preenchimento de um questionário em que se procurava verificar, entre outras coisas, a influência da EFE na opção dos graduandos pelo curso de EF e a intenção de atuação profissional (ensino ou outras). Qual não foi minha surpresa ao constatar que, numa amostra de mais de noventa alunos, apenas quatro deles pretendiam cursar a licenciatura. É fato que a carreira docente há muito deixou de ser atrativa, seja pela remuneração, seja pelas condições de trabalho, ou ainda pela falta de perspectiva, mas a despeito disso, essa porcentagem é surpreendente.

No mesmo questionário verificou-se, ainda, que menos de dez por cento reportava alguma influência da EFE na escolha da graduação. Sendo que os que o fizeram atribuíram-na ao prazer proporcionado pela prática esportiva. Entretanto, o mais frustrante foi apurar que ninguém creditava à EFE nenhuma contribuição nem durante, nem para além do período de formação básica em suas vidas.

Dessa maneira, não há como negar a necessidade de novas reflexões do meio acadêmico, das instituições e órgãos representativos para o componente curricular. Analisando o percurso das reflexões do meio acadêmico, observa-se que a partir da década de 1980, proliferaram na EF publicações que criticavam as condutas eugenistas, esportivistas com vistas ao rendimento e de interesse militarista, originando um período de crise em que se observou um grande esforço da academia em construir propostas que atendessem às demandas do ambiente escolar.

Na busca pelo sentido das práticas corporais, foi necessário abandonar os antigos referenciais de corpo e movimento e tomá-los como construções culturais, que posicionam um grupo em um contexto e época, considerando a intencionalidade de sujeitos integrados às dimensões biológicas, psicológicas, sociais e culturais (DAÓLIO, 2003). Nesse esforço, além das publicações acadêmicas, surgiram propostas curriculares, cursos de formação de professores, discussões e propostas de aulas em publicações comerciais, disseminação das abordagens ditas progressistas, criação de métodos, etc.

Entretanto, a exemplo das impressões colhidas com alunos da EEFÉUSP, as pesquisas realizadas por Tokuyochi (2009), Neira (2010) e Betti (2011) fornecem indícios de que a lenta maturação da EFE nas Ciências Humanas, nas últimas três décadas, parece ainda não ter instituído uma cumplicidade imaginária em seus atores capaz de validar os pressupostos advindos da perspectiva cultural.

Os dados de Tokuyochi (2009), relativos às entrevistas realizadas com 2700 professores da rede estadual indicam que, entre outras questões, no que se refere aos conteúdos ensinados em aula, verifica-se a predominância de temas relacionados ao esporte e à saúde: regras (23%), higiene (20%); nutrição, corpo humano, importância da atividade física (14%), frequência cardíaca (13%); saúde (12%). Ou seja, de acordo com esses dados, os conteúdos desenvolvidos na escola ainda se pautam em condutas eugenistas e esportivistas.

Betti et al (2011), por sua vez, analisaram 289 artigos caracterizados como pesquisa em Educação Física Escolar, publicados em 11 periódicos brasileiros e concluíram que há uma predominância de estudos no ensino fundamental, nas práticas “jogo” e “esporte”, e pesquisas de cunho descritivo-interpretativo das aulas de EF em várias dimensões e inter-relações. Para a ampliação das investigações sugerem um maior investimento dos programas de pós-graduação na direção de pesquisas nos âmbitos da didática, da implementação dos programas (currículos) e da formação de professores.

Na opinião de Freire (2002) houve um desmanche no ensino de EF, dada a sua inadequação para a vida civil. Embora fosse desejável e necessário que o antigo sistema autoritário empregado no sistema escolar de então fosse superado, a crise era inevitável, uma vez que não havia uma proposta democrática que a substituísse. Para este autor esse é um processo que está sendo construído nas aulas de EF e no ambiente acadêmico.

... não havia, automaticamente, uma prática democrática consistente para colocar no lugar da Educação Física que se destruíra. E nem haveria como tê-la. Além disso, não se constrói um sistema novo do dia para noite. Passarão

décadas até que tenhamos novamente uma intervenção pedagógica coerente com as ideias democráticas nas aulas de Educação Física. (FREIRE, 2002 p.134).

Destarte, o cenário que se apresenta é de um descompasso entre a formação básica, a formação inicial, a produção acadêmica, os processos de identificação ao longo do exercício profissional e as demandas que se impõem, tanto pelo compromisso de se construir uma prática democrática consistente, quanto por um apelo do senso comum em relação à área. Esse panorama parece conferir legitimidade à análise da subjetividade desse sujeito, a fim de identificar suas percepções sobre a EFE e sua atuação profissional, uma vez que não se constata avanços factíveis na prática pedagógica, advindos das ações propostas, até então, cujo foco de atenção tem se concentrado mais na epistemologia do que na atuação docente.

Assim sendo, na intenção de capturar esses múltiplos componentes subjetivos que formam as paisagens que determinam a prática pedagógica dos sujeitos da nossa amostra, reúno elementos das diversas instâncias do social que participaram direta, ou indiretamente dessa produção de sentidos. Neste exercício de organização de ideias, considerando a abrangência do tema e as controvérsias sobre o conceito de subjetividade, optei por, antes de tudo, já no primeiro capítulo, explicitar sob qual concepção a investigação será conduzida, e no segundo o método escolhido para fazê-lo.

Esse cuidado se justifica, tanto pela polissemia que o conceito comporta, o que poderia provocar inferências diferentes daquelas pretendidas por este trabalho, quanto pela abordagem dos elementos elencados neste texto, que pode parecer incompleta se não tomarmos tais elementos como aportes que delimitaram a produção de subjetividade dos nossos sujeitos. Por isso, em alguns momentos do texto, pode-se constatar que um assunto não foi contemplado em toda sua diversidade, como por exemplo, no caso da legislação sobre a EF.

Todavia, vale lembrar que não é intenção deste trabalho realizar mapeamentos históricos de qualquer natureza, ou seja, os dados aqui contidos têm como requisito fornecer os fragmentos que compõem o desenho das possíveis conexões que originaram as produções subjetivas da nossa amostra, no que se refere à aproximação com a perspectiva cultural adotada no currículo. Dessa maneira, considere mais produtivo extrair de cada aspecto identificado, nos instrumentos avaliativos e na literatura, apenas os elementos que se configuraram como constitutivos e/ou contribuintes dos processos de subjetivação.

Isto posto, vale lembrar que, no que se refere ao termo subjetividade, observa-se uma designação que diz respeito unicamente ao sujeito, ou para se constatar a impossibilidade de

criar consensos sobre questões que envolvem a percepção de vários atores sociais, ou ainda como antônimo de objetivo (relativo ao objeto). Diferentemente, neste trabalho, a análise dos processos de subjetivação, parte da premissa de um sujeito na interseção de múltiplos componentes de subjetividade, que constitui e é constituído pela ordem social e expressa sentidos subjetivos provenientes das experiências dos diferentes espaços sociais em que vive.

Essas apreensões parciais representam um registro singular que compõe um sistema aberto de captura e emissão de componentes de subjetividade, instaurando uma produção coletiva. Nos arranjos e rearranjos de sentido produzidos nesse processo, cria-se a rede de conexões que movimenta o meio social e legitima a subjetividade como matéria prima da produção social. Logo, a defasagem entre a teoria e a vida desse personagem que pretendemos investigar não pode ser explicada por concepções que desconsideram a dinâmica do real.

Assim sendo, procuramos conhecer os temas que atravessaram a história de vida de nossos entrevistados na pretensão de criar um mapa da subjetividade, a partir de elementos que se formaram nas interações sociais e originaram os campos de conflito e negociação, que ora fortalecem, ora enfraquecem determinadas conexões e posições de sujeito, em relação ao currículo, fornecendo as linhas que delimitam/expandem/reconfiguram os territórios que pretendemos mapear.

Uma vez que procuramos por tudo aquilo que contribui para a produção de um “em si”, para a confecção deste mapa é necessário, já no primeiro momento, delimitarmos suas fronteiras, e só então traçarmos seus territórios. Os referenciais teóricos que auxiliaram as análises das subjetivações empreendidas pelos sujeitos entrevistados advêm da obra de Félix Gattari e Gilles Deleuze, bem como os desdobramentos oferecidos por Sueli Rolnik acerca do tema. O método cartográfico, concebido por Deleuze e Guatarri, e a História de Vida, foram as ferramentas utilizadas para captar os desenhos de mundo sugeridos pelos diversos componentes envolvidos nos processos de subjetivação dos entrevistados.

O cartógrafo deve devorar tudo aquilo que lhe parecer importante na construção de sua cartografia, por isso o método é cunhado sob o conceito de rizoma que, em vez de se dirigir à raiz, à origem, ramifica-se em múltiplas direções e evolui de acordo com as conexões que estabelece. Discutido o delineamento da subjetividade e a metodologia, a partir das obras de Marinho (S.D.); Castellani Filho (1988); Betti (1991) e Lucena (1994) analiso, no terceiro capítulo, os aspectos legais que considere relevantes na constituição da identidade profissional, uma vez que esta determinava métodos e conteúdos que reverberaram por um longo tempo na EF.

Além da legislação, elegi para o quarto capítulo, como componente significativo para compreensão dos processos subjetivos, as abordagens produzidas na esfera acadêmica nas décadas de 1980 e 1990, que romperam com os modelos didáticos propostos, até então, e subsidiaram a construção dos currículos da EFE, incluindo o vigente da rede estadual. Embora o tema já tenha sido amplamente discutido em diversas publicações, essa menção às abordagens se faz necessária, a fim de se compreender o percurso dos aportes teóricos que influenciaram a atual proposta pedagógica curricular de Educação Física (PPCEF) e os entrevistados.

Além disso, com o propósito de identificar as contribuições dessa proliferação de métodos e concepções, pesquisei e apresento no quinto capítulo, a opinião dos autores sobre a repercussão das suas obras, na atualidade, para a EFE e retomo a questão da crise de identidade deflagrada a partir de suas publicações. Essa análise parece-me produtora tanto para o cotejamento entre o diagnóstico do meio acadêmico sobre as concepções que influenciam a prática pedagógica da EFE, e a percepção dos professores sobre o tema, quanto para iniciar a delimitação das correntes teóricas defendidas pelos autores da PPCEF, bem como as respectivas diretrizes pedagógicas.

Esse cuidado se justifica pois, passadas mais de duas décadas dessas publicações, a dinâmica escolar demanda olhares atualizados sobre as intervenções, além do mais, é necessário verificar em que medida essas correntes teóricas contribuíram nos processos de subjetivação dos entrevistados.

Uma vez contextualizado o momento da EFE, de acordo com a produção acadêmica, elencados os referenciais teóricos que subsidiaram a perspectiva cultural adotada na PPCEF, bem como as percepções dos professores sobre o tema, analiso no sexto capítulo as possibilidades que os sujeitos da amostra têm de apropriação dessa perspectiva, destacando, num primeiro momento, a formação básica e a formação inicial. A intenção nesse capítulo e, também no próximo, é identificar até que ponto as adesões e rejeições à perspectiva cultural se instituem por desconhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos que a embasam.

Nessa direção, analiso no sétimo capítulo as estratégias de implementação da PPCEF pela Secretaria Estadual de Educação (SEESP), por considerar este, como um dos possíveis momentos de apropriação do documento e suas respectivas bases teóricas. Além disso, sendo este momento um importante episódio na vida profissional de qualquer professor, uma vez que interfere na sua atuação didática, torna-se evidente o processo de subjetivação pela captação, ressignificação e emissão de sentidos subjetivos provenientes dessa ação, conforme se confirmou na fala dos entrevistados.

Ainda neste capítulo, a fim de investigar se as publicações acerca da PPCEF reforçam, ou enfraquecem as percepções dos professores, e com o propósito de elucidar o temperamento nem sempre cordato das publicações no meio acadêmico da área, discuto os contrapontos e críticas oferecidos por outras correntes teóricas. Esse capítulo finda com a exposição da proposta de transposição didática sugerida pelos autores da PPCEF e o respectivo tratamento dado aos conteúdos.

No oitavo capítulo começo a recolher os fragmentos encontrados nos capítulos anteriores e inicio a questão da identidade construída por esse professor, ao longo da sua história de vida, desde os processos de identificação da formação básica, até as relações trabalhistas, especialmente aqueles que permanecem e influenciam sua percepção sobre a área e, conseqüentemente, sua ação didática. Para essa discussão acesso Melucci (2004) e Vianna (1999), principalmente no que se refere aos elementos por eles considerados constitutivos da identidade: crise e permanência. Isso feito, abordo a questão da identidade docente, a fim de vislumbrar a trama entre individual e coletivo.

Nessa viagem pelos territórios psicossociais, no labirinto que se tornou a EFE, a rememoração da trajetória dos professores sugere a imagem de um Teseu ressignificado, que generosamente deixou-se devorar na composição da cartografia, não para indicar saídas, ou anunciar soluções, mas para que se reconheça que a mudança tem que começar por ele.

1. Subjetividade: Substância – Processo – Produto.

Concomitantemente à decisão de eleger o tema da subjetividade como escopo deste trabalho, surgiu a preocupação de como captar essa dimensão privada que se pretendia. Nesses conceitos de caráter processual é insuficiente ater-se a uma definição e seguir a partir dela. Na obra *O Jogo do Eu*, no capítulo que trata da identidade, no decorrer da contextualização, Melucci (2004) oferece onze definições do conceito de identidade. São complementares entre si, mas independentes, embora afinadas com o viés escolhido para a análise, do mesmo modo procede Stuart Hall (2005), que também não se atém a uma única definição deste conceito.

Assim sendo, a despeito de definições, comecei a indagar qual seria a natureza desse universo que pretendia investigar e se ele, realmente, pertencia à esfera da subjetividade. No exercício de reflexão sobre o tema fui percebendo as interseções da investigação: o pensar, o sentir, o autoconhecimento, a intencionalidade, a percepção, a cognição, a representação, a consciência, isso tudo sob a ancoragem de um corpo. Além disso, era necessário compreender como a realidade comporta esses aspectos e de que maneira esse sentido se forma em contraste com a linguagem, uma vez que parecia não haver outra maneira de se perscrutar esse universo, senão por essa via.

Ainda que houvesse a possibilidade de apropriação, sob a concepção das diversas áreas que tratam desses conceitos, e se estabelecessem conexões entre eles, o que se pretendia revelar? A natureza do pensamento, do sentimento, se há um substrato do pensamento, ou ainda em que lugares do cérebro ocorrem esses processos, se há um limite na interpretação fenomenológica por desconsiderar o primado da linguagem, uma vez que só nos interessa compreender o pensamento na sua relação com o mundo, cujo sentido se estabelece na linguagem? Ainda assim, nada disso nos autorizaria anunciar a subjetividade dos nossos entrevistados.

Ao final dessa pesquisa hipotética, amparada por esse conhecimento, talvez concluísse que aquilo que os entrevistados pensam que pensam, ou pensam que sentem, ou sentem que pensam, na verdade não se dá como supõem, ou seja, o contrassenso está posto - na tentativa de identificar aquilo que só o próprio ser é capaz de dizer como se dá, identificamos que ele não sabe saber, ou não sabe conhecer, ou ainda, não sabe conhecer-se. Como identificar o mundo sensível, o mundo inteligível e estabelecer as conexões e produtos dessa relação?

Consciente de que o devaneio não contribuiria mais para esse momento, recorri ao arauto do método, Gadamer, e segui seu princípio de não empreender nada sem uma revisão

histórico-conceitual. Ao iniciar pela revisão do próprio Gadamer (2007) sobre o tema da subjetividade, considere a hipótese de mudar o título da tese, visto que o autor finaliza o capítulo da revisão com a seguinte frase: “*quem pensa a linguagem já sempre se movimenta em um para além da subjetividade.*” (p.27)

Seria, então, a subjetividade um conceito que não resistiu ao progresso do pensamento filosófico? Não há mais nada de consciência e entendimento, apenas os limites da linguagem nos constituem? Não há uma constituição de sujeito? Aos poucos, percebe-se que o texto de Gadamer é uma crítica à filosofia fenomenológica, muito próxima das considerações de Heidegger sobre Husserl, a partir dos escritos de Wittgenstein. E há nas considerações do autor questões que não se aplicam ao modo como se encara a subjetividade neste trabalho.

O percurso histórico eleito pelo autor vai da concepção grega de *hypokeimenon* (cuja tradução latina é *subiectum*): “*aquilo que se encontra inalteravelmente à base da mudança de todas as transformações*” (p.11), introduzida por Aristóteles em relação à natureza, como a existência de alguma coisa que permanece, ainda que se manifeste de maneira diferente. Para Gadamer (2007) o conceito moderno de subjetividade e sujeito pôde derivar dessa orientação pelo *cogito me cogitare* cartesiano, entendido como a substância de todas as representações, ou ainda, de acordo com Miguens (2005) o cogito cartesiano como a posse, reconhecida pelo pensador, dos seus próprios pensamentos, ou seja, o que está dentro, a primeira pessoa.

O quadro histórico-conceitual que esclarece a passagem da substância para o sujeito, de Gadamer (2007), é finalizado com Kant, que reconhece o papel da subjetividade na síntese transcendental¹ da percepção. Para Kant espaço e tempo são o palco da experiência, sendo que os fenômenos internos (sensações, emoções) ocorrem no tempo e no espaço, ou seja, é a possibilidade de aparição das coisas externas ao sujeito. Todavia, apenas a percepção dos fenômenos não é suficiente para a produção do conhecimento. Sensibilidade e entendimento são necessários para conceituar os objetos, sendo a sensibilidade uma intuição *a priori*,... “*que quando afetada revela uma estrutura prévia que formata no espaço e no tempo o objeto que a afeta.*” (ANDRADE, 2012,p.35)

A crítica à fenomenologia de Husserl se dá, principalmente, pela inobservância dessa estrutura prévia, essa pré-compreensão, também defendida por Heidegger e Ricouer, instituída pela linguagem, que está na base do processo de interpretação. Nesse sentido, o retorno às coisas

¹ O termo transcendental aqui é retomado da tradição escolástica e faz referência (de acordo com o pensamento Kantiano) ao modo pelo qual o sujeito conhece.

mesmas, defendido por Husserl, não pode ser admitido, pois não há coisas mesmas para o ser no mundo, cujo mundo é constituído pela linguagem, conforme nos esclarece Kronbauer (2013) acerca da subjetividade em Gadamer:

“Na tradição, especificamente na forma de linguagem, as subjetividades se constituem e re-constituem. E é isso que caracteriza o ‘ser no mundo’, precisamente no sentido de que o mundo, mediante o qual, no qual e com o qual o ser humano se constitui, é linguagem. Por esta razão é que o modo de se conduzir na interpretação e na busca de conhecimento é o diálogo: a arte que dialetiza o contexto de quem pergunta com o contexto da tradição, que vem a nós na forma de linguagem.” (KRONBAUER, 2013, p.7)

Kronbauer (2013) reitera que esta subjetividade está sujeita aos conceitos anteriormente validados em uma tradição, explicitada em forma de linguagem.

“Mas toda a compreensão acontece sob a vigência de uma pré-compreensão. Isso vale inclusive para a elaboração e a interpretação dos enunciados das ciências. Diante desse quadro geral, Gadamer sugere que o ‘esforço crítico de revisar os pré-conceitos’ seja assumido como ‘tarefa primeira e parte integrante de toda interpretação’ porque a subjetividade sempre se encontra num horizonte de compreensão prévio no qual ela se formou e no qual participa de uma comunidade e de uma tradição.” (KRONBAUER, 2013, p.7)

Gadamer (2007) admite que, assim como Heidegger, abandonou o conceito de compreensão e a concepção de subjetividade, circunscrita à modernidade, por defender uma subjetividade relacionada à tradição e não a uma relação sujeito-objeto. Guedin (2004), ao investigar, na literatura hermenêutica, possibilidades de fundamentação e orientação de caminhos investigativos à área da Educação, a esse respeito depreende de Heidegger:

“Por isso Heidegger (1988) vai dizer que nós nunca somos transparência pura. Pois desde sempre estamos no mundo, fomos jogados no mundo, chegamos sempre tarde: depois do começo do jogo; só então começamos a compreender. Se nós projetarmos o que queremos ser, nosso projeto é sempre a partir de uma determinada situação concreta e esse projeto é continuamente refeito, a partir de tudo o que nos sobrevém.” (GUEDIN, 2004, p.11)

Dessa maneira, a frase supracitada de Gadamer (2007), desconsidera a subjetividade como substância, ou relação sujeito-objeto, tal qual entendemos neste trabalho, entretanto a solução não epistêmica, ou expressiva (MIGUENS, 2005) de Wittgenstein, por si só, não contempla o aspecto relacional que admitimos para discussão da identidade e da subjetividade, nem tampouco a singularidade para esta última. Para evidenciar essa insuficiência, a filósofa da mente, Sofia Miguens, estabelece um comparativo entre a concepção cartesiana de autoconhecimento, denominada por ela de observacional, e a de Wittgenstein (expressiva).

Para esta autora a crítica fundamental, em relação aos dois modelos, reside no fato de que no modelo cartesiano capta-se essencialmente a dimensão privada, e no Wittgensteiniano a dimensão pública, e nenhum deles é capaz de contemplar a ambas. No primeiro caso, a autora argumenta que embora tenhamos acesso e conhecimento direto e íntimo ao nosso pensamento, emoção, percepção e sentimentos e ninguém mais partilhe esse acesso, isso não significa que essa via é explicável a partir do interior material ou imaterial do sujeito.

Miguens (2005) não admite um ser, totalmente, inabordável de fora, uma vez que nos comportamos e nos exprimimos linguisticamente, esse conhecimento direto e íntimo não pode ser compreendido, exclusivamente, no nível sub-pessoal de um agente isolado, isto é, precisamos do exterior. Na visão de Wittgenstein, divergente desta, não há uma alma imaterial, ou uma substância pensante no nosso interior, mas sim expressões desse interior, não são processos mentais que o sujeito descreve olhando para dentro, mas performances de expressão.

Nesse sentido, se tomarmos essa assertiva como verdadeira, nosso problema permanece: então o interior é um nada, exprimir já é um modo de estar fora, inclusive pra nós mesmos, como se nos assumíssemos como coisa exterior? Entretanto, como bem aponta Miguens (2005), ainda assim há um tipo de autoridade, não é possível que nada se passe na mente dos indivíduos que não contribua para a questão da significação. A questão, para esta autora, é restaurar a autoridade da primeira pessoa sem que isso represente soberania sobre o querer-dizer.

A partir daqui poderíamos empreender diversos caminhos epistemológicos. Esse querer-dizer poderia ser analisado pelos estudos de linguagem e para isso discutiríamos a aquisição de linguagem, os processos de significação, atenção conjunta, triangulações entre a comunicação, atribuição de significação ao pensamento do outro e o pensamento acerca das coisas objetivas do mundo. Pela via da neurociência do comportamento, discutiríamos as raízes corpóreas da subjetividade, a fim de compreender a via neural não como simples cognição, mas sentimento de si e revelação da existência, como quer Damásio (2000).

Todavia, compreender a natureza do comportamento linguístico, a localização cerebral do processo de significação, ou mesmo a participação do corpo na expressão desses comportamentos, não seria de grande valia para compreensão das cristalizações nas concepções de EFE dos sujeitos da nossa amostra, embora não se desconsidere a importância desse tipo de investigação para outras hipóteses.

Assim sendo, na busca por referenciais teóricos menos arraigados no cognitivismo, encontrei em Soares (2012) a dimensão fenomênica da subjetividade. Para essa autora, a

dinâmica da intencionalidade na subjetividade pode ser mais bem compreendida se houver distinção entre consciência e intencionalidade. A pesquisadora defende que o termo consciência refere-se aos aspectos qualitativos da consciência, já a intencionalidade, por sua vez, abarca as questões da semântica e da racionalidade em geral.

Dessa maneira, a esta última, pertencem as esferas do desejo, das crenças e dos pensamentos expressos por meio da linguagem, enquanto que o sentir (cheiro, som, prazer, dor, a si mesmo, etc.) pertence à consciência. Esses fenômenos sensitivos receberam a denominação de *qualia* na filosofia da mente, e para designar o sentir subjetivo e introspectivo de um estado mental, utiliza-se o termo *quale*. Essa dimensão fenomênica, os *qualia*, constitui o domínio exclusivo do próprio sujeito (individual), de caráter privado, vetado ao outro. Ninguém mais pode saber como é sentir essa dor ou sentir esse cheiro.

[...] a subjetividade está diretamente ligada à experiência fenomenal, ao sentir imediato do próprio sujeito de certas experiências. É o sentir direto do «como é», «do que é» ver, ouvir, sentir-se si mesmo. Trata-se desse algo que faz com que um ser humano saiba o que é ser ele próprio, e impede-o absolutamente de saber o que é ser um morcego[...] (SOARES, 2012, p.9)

Entretanto, esclarece a autora, o desafio que se estabelece é como identificar essa dimensão e conciliá-la com a dimensão pública, de caráter intencional, presente nas representações, sem que a subordinação do pessoal a objetos independentes de si perca o caráter subjetivo. Deste lugar, infere-se que a subjetividade não pode ser só sujeito, nem só expressão, ou seja, assim como a identidade, a subjetividade é processo entre as dimensões interna e externa em que a instabilidade é a única certeza.

Todavia, há muitos caminhos possíveis para enfrentar o desafio proposto pela autora e a via, aqui escolhida, privilegia o vivido, suas conexões, multiplicidades, cristalizações e rotas de fuga, portanto, discorda da suposição de duas dimensões a serem conciliadas, apostando numa produção da qual o sujeito é um efeito provisório que recebe e devolve os componentes de subjetivação que circulam no meio social. Ewald e Soares (2007), na revisão que realizaram sobre os conceitos de subjetividade e identidade, destacam que para Castoriadis (1999) a subjetividade se refere à capacidade de receber um sentido e produzir um novo.

Contudo, esse não é um processo direto, depende da reflexividade, “*um trabalho lúcido sobre si, da atividade libertadora – a vontade*”. (CASTORIADIS, 1999, P. 35 *apud* EWALD

e SORES, 2007, p.25). Vale destacar que esse sujeito não é fixo e a vontade, para este autor, não se refere à escolha de duas possibilidades pré-determinadas. Nas palavras do autor:

“A verdadeira vontade é esse ato único, incoativo, (que dá início), no e pelo qual surgem novos possíveis e, ao mesmo tempo, o sujeito se dirige para eles. Tal sujeito não é uma realidade, é um projeto, em parte realizado pelos indivíduos, e em parte, sobretudo a ser realizado também em função de uma transformação que se refere não apenas aos seres humanos na sua singularidade, mas à sociedade em seu conjunto.”

É importante frisar que esse ato único, que dá início, não é fixo, por isso não é um retorno às coisas mesmas, do contrário, teria de anuir à crítica de Gadamer, citada no início deste capítulo, em relação à subjetividade, o que tornaria esta investigação sem sentido. É nessa direção que me aproximo da obra de Deleuze e Guatarri, pelo desenvolvimento de uma filosofia do acontecimento que toma a subjetividade como produção.

Uma vez que o método de investigação escolhido se apoia nas histórias de vida e perscruta os eventos que poderiam criar conexões que aproximam, ou afastam os professores da perspectiva cultural adotada no currículo, só podemos falar de uma subjetividade de sujeitos que se constituem na prática social, ou como afirma Deleuze (2001), um sujeito que se constitui no dado, o sujeito prático. É uma concepção que Soares e Miranda (2009) denominam como filosofia da horizontalidade.

Esses autores esclarecem que o eixo fundacional, ou vertical, privilegia as epistemes, o conhecimento, e tem como maior representante o platonismo, enquanto o eixo horizontal, ou conectivo/rizomático se dirige aos acontecimentos, “*que desmonta o fundamento último das coisas e revela seu caráter fragmentário, descontínuo e acidental.*” (p.4)

Dessa maneira, o eixo vertical comporta tanto os filósofos platônicos, que buscam a essência, o modelo, a ideia, por meio da filosofia e da ciência, quanto os pré-socráticos, que buscam a *arché* e a substância das coisas (e aqui se insere a filosofia de Gadamer); em contrapartida, os filósofos do eixo horizontal defendem que a verdade não está nas profundezas pré-socráticas, ou no céu platônico, mas na superfície do acontecimento. E, conforme discutido anteriormente, o desafio proposto por Soares (2012) não se resolve se tomarmos a concepção representacional do conhecimento do mundo a partir das meditações dos filósofos do eixo vertical.

Logo, na busca por uma base teórica que enfrentasse/rompesse com as visões universais e dicotômicas, que oferecesse uma perspectiva não tributária das hierarquizações e das categorias estáveis e, principalmente, que tomasse a problemática da subjetividade como produção de um sujeito, no entrecruzamento de múltiplos vetores, (provenientes de instâncias

individuais, sociais, institucionais e coletivas) que expressa sua singularização por meio da ação, é que chego a Deleuze e Guattari e o seu conceito de rizoma.

“A subjetividade não é fabricada apenas através das fases psicogenéticas da psicanálise ou dos ‘matemas do inconsciente’, mas também nas grandes máquinas sociais, mass-midiáticas, linguísticas, que não podem ser chamadas de humanas”. (GUATTARI 1992, p. 20)

1.1 O Rizoma e a Produção da Subjetividade

“Esqueça a raiz, siga o canal...”

(Deleuze e Guatarri, 1995)

Fig. 1 – Rizoma²

O rizoma é a imagem metafórica da estrutura do conhecimento concebida por Deleuze e Guatarri. Nela, o conhecimento se erige a partir de pontos diversos e se ramifica em diferentes direções, em contraponto à ideia da ramificação hierarquizada, que remete ao uno, dos galhos que derivam do tronco, reforçando a ideia da produção da subjetividade a partir das conexões realizadas com o outro e com as estruturas, originando linhas de fuga e de continuidade.

Rolnik (1993) explica essa dinâmica ao defender que os fluxos que nos compõem e delimitam os contornos da nossa estrutura (provisória), em conexão com outros fluxos, esboçam outras composições, gerando estados diferentes da consistência subjetiva primeira. Nessa estranheza, impõe-se a necessidade de novos contornos que alteram nossos modos de ser, agir, sentir e, assim, nos tornamos outros. Dessa maneira, o pensamento não é fruto da vontade, mas do confronto entre diferenças postas em circuito que originam sujeitos, objetos e suas verdades. É a partir dessa perspectiva do pensamento que se pode falar em produção da subjetividade.

“Quando é assim que se faz o trabalho do pensamento, dá para dizer que só se pensa porque se é forçado a fazê-lo. O pensamento, desta perspectiva, não é fruto da vontade de um sujeito já dado que quer *conhecer* um objeto já dado, *descobrir* sua verdade, ou adquirir o *saber* onde jaz esta verdade; o pensamento é fruto da violência de uma diferença posta em circuito, e é através do que ele *cria* que nascem, tanto verdades quanto sujeitos e objetos.” (ROLNIK, 1993, p.2)

² Disponível em: <https://arazaoadequada.wordpress.com/2013/09/21/deleuze-rizoma/>

A perspectiva rizomática é tratada na obra “Mil Platôs”, de Deleuze e Guatarri. De acordo com os autores, um rizoma é feito de platôs, sempre situados no meio de algo, sem início, nem fim, *“uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior.”*(p.44)

A partir dessa assertiva, os autores determinam os princípios que regem um rizoma, sempre em consonância com a concepção de produção subjetiva anteriormente discutida. Deles depreendem-se, principalmente, que:

- a) Os pontos de um rizoma podem conectar-se a quaisquer outros pontos, estabelecendo relações com múltiplos elementos, promovendo a heterogeneidade e novos desenhos de mundo (Princípios de conexão e heterogeneidade);
- b) Conforme já dito, o rizoma não remete ao Uno, nem admite uma verdade única, não supõe nem sujeito, nem objeto dados *a priori*, apenas dimensões que não podem evoluir sem que sua natureza seja alterada (Princípio da multiplicidade);
- c) Os rizomas não são modelados, não se originam a partir das estruturas que norteiam o conhecimento. São esboços de linhas que podem ser reescritas, re-significadas, são mapas que indicam caminhos, um devir (Princípio da cartografia e da decalcomania);
- d) Para Deleuze e Guatarri (1995) os conceitos são dinâmicos, não devem obedecer a processos rígidos de significação. Uma vez que o rizoma lida com o múltiplo, ele acolhe todas as diversidades, num processo de permanente re-significação que pode produzir linhas de fuga, ou segmentaridade. A flexibilidade pretendida para o conceito impede a lógica de que uma concepção teórica prevalece sobre outra que não se enquadra em determinado conceito (Princípio de ruptura assignificante).

O rizoma aponta para o múltiplo, sem começo, nem fim, não é feito de unidades, mas de dimensões, um mapa a ser produzido com linhas de segmentaridade e estratificação, mas também linhas de fuga e desterritorialização. (DELEUZE e GUATARRI, 1995, p.43)

Figura 2 – Conexões
Foto de Isabel Gouveia da peça "A homepage de Matilde". Disponível em: (www.pretto.info).

A subjetividade em Deleuze e Guatarri rompe com a ideia do pensamento como representação e com a dicotomia sujeito-objeto, uma vez que o mundo não é um campo de realidade a ser reproduzida, mas um campo imanente, ou seja, de coextensividade entre sujeito e objeto. A subjetividade não está centrada no indivíduo, nem tampouco é algo recipiente onde se alojam os objetos externos, mas uma produção incessante, fruto dos enfrentamentos/encontros com todas as instâncias materiais, ou não, que produzem efeito na maneira de viver. Entretanto, para superar o nivelamento das subjetividades e realizar essa produção de si é necessário garantir a singularização, outro conceito desses autores que discuto, a seguir.

1.2 A Singularização

Uma vez explicitada a morfologia do pensamento proposta por Deleuze e Guatarri, é necessário compreender em quais circunstâncias são criadas as linhas de fuga, ou de segmentaridade que compõem/redefinem os territórios³. É importante diferenciar a crise de representação observada por Deleuze e Guatarri, do posicionamento radical de Baudrillard (1991). Para este autor é possível que a existência deixe de ser real sem que notemos. Não há território, o mapa precede o território, a simulação não é de um duplo, um conceito, mas de modelos sem origem no real. Essa posição contrasta com os conceitos de singularização e rizoma que sustentam as análises deste trabalho, levando Baudrillard a decretar:

“Este imaginário da representação, que culmina e ao mesmo tempo se afunda no projeto louco dos cartógrafos, de uma coextensividade ideal do mapa e do território, desaparece na simulação – cuja operação é nuclear e genética e já não especular e discursiva. É toda a metafísica que desaparece. Já não existe o espelho do ser e das aparências, do real e do seu conceito. Já não existe coextensividade imaginária. (JEAN BAUDRILLARD, 1991, P.8)”

Admitir a impossibilidade de se produzir o real, significa ignorar a subjetividade como produção e, mais do que isso, o papel do sujeito na história. A subjetividade de Deleuze e

³ “A noção de território aqui diz respeito ao conjunto de representações produzidas pelos comportamentos, nos tempos e espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. O território pode desterritorializar, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e destruir-se. Os territórios originais se desfazem ininterruptamente, desterritorializando-se, por atravessamentos diversos tais como, os sistemas maquínicos, as estratificações materiais e mentais. A reterritorialização consiste na tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante. O capitalismo é um exemplo de sistema permanente de reterritorialização: as classes capitalistas tentam recapturar, constantemente, os processos de desterritorialização na ordem da produção e das relações sociais.” (ARGILES, 2012, P.33)

Guattari, como vimos, é um processo que comporta múltiplos aspectos, fruto de apreensões parciais, realizadas pelo sujeito, dos diversos componentes presentes na trama social, que são disseminados pelas instituições e reforçados nas práticas sociais, em acordo com seu contexto histórico. Dessa maneira, esse registro singular compõe um sistema aberto que captura esses componentes de subjetivação em circulação e emite outros, por meio da expressão de seus afetos, instaurando uma produção coletiva.

Nesses processos de subjetivação, para Guattari & Rolnik (2008) participam a mídia, a tecnologia, a linguagem, as instituições, a lógica capitalista etc. As mensagens emitidas por esses componentes sociais assumem um valor coletivo que é permanentemente atualizado, nessas apreensões particulares, e devolvido para a sociedade. Nas atualizações essas mensagens podem ser desconsideradas ou ressignificadas, criando uma rede de conexões permanente que movimenta o meio social.

É nesse sentido que estes autores defendem a subjetividade como matéria-prima de toda e qualquer produção. Todavia, esse movimento é marcado pela tensão entre as tentativas de traduzir a existência pela lógica capitalista e a afirmação de valores do registro particular, o processo de singularização.

“O que chamo de processos de singularização é algo que frustra esses mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos, algo que pode conduzir à afirmação de valores num registro particular, independentemente das escalas de valor que nos cercam e espreitam por todos os lados”. (GUATTARI & ROLNIK, 2008, P.55)

Assim Como Rey (2004), Guattari & Rolnik (2008) acreditam que a mudança social passa necessariamente pela produção da subjetividade, entretanto para estes últimos essa recusa à norma regulatória, se dá na aproximação da dimensão desejante, cuja conexão permite a reapropriação dos componentes da subjetividade, uma relação de criação e expressão, denominada singularização. Os autores esclarecem que as mutações da subjetividade não se circunscrevem apenas ao registro das ideologias, mas na maneira de perceber o mundo e se articular com o tecido urbano e com a ordem social que dá suporte a essas estruturas.

Por isso, a noção de ideologia não permite a compreensão da função produtiva da subjetividade, ou seja, a subjetividade como matéria-prima de toda e qualquer produção. Guattari & Rolnik (2008) alegam que a ideologia pertence à esfera da representação, ao passo que a produção do mundo pós-moderno (que Guattari denomina CMI – capitalismo mundial integrado) ultrapassa essa dimensão na direção de uma modelização de comportamentos, da percepção, das relações sexuais, dos fantasmas imaginários, etc. Isso se dá pelos “modos de

produção capitalísticos” (Deleuze e Guatarri, 1995), cujo funcionamento não se limita aos registros da ordem do capital, das semióticas monetárias, mas também pelo controle da subjetivação.

Esse controle é possível por aquilo que os autores denominam “cultura de equivalência”, em que o capital ocupa-se da sujeição econômica e a cultura, por sua vez, da sujeição subjetiva. A cultura de massa produz indivíduos normalizados, articulados de acordo com sistemas de valores hierárquicos, sistemas de submissão dissimulados, que produzem a subjetividade social, presente em todos os níveis de produção e consumo. Os autores acreditam, inclusive, em produção inconsciente da subjetividade pela máquina capitalista, influenciando sonhos e devaneios, na intenção de garantir a função hegemônica em todos os campos.

Guattari & Rolnik (2008) defendem que a subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Isso significa dizer que os processos de subjetivação não estão centrados em agentes individuais (instâncias intrapsíquicas), nem grupais, ou seja, não se referem a uma entidade individuada nem a uma entidade social predeterminada. A ideia é que esses agenciamentos coletivos de subjetivação, em alguns contextos, podem se individuar. Dessa maneira, o indivíduo está na interseção de múltiplos componentes de subjetividade, até mesmo de alguns inconscientes.

“A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo a singularização.” (GUATTARI & ROLNIK, 2008, P.42)

O que caracteriza o processo de singularização é seu caráter automodelador, em que, a partir dos elementos de uma situação dada, constroem-se os próprios referenciais práticos e teóricos, sem submissão ao poder global. Segundo os autores isso só é possível a partir do momento em que os grupos têm liberdade de viver seus processos, o que lhes proporciona capacidade de identificar a situação e seu contexto, condição essencial para a criação e para a preservação da autonomia. Para os autores, é preciso que cada um se afirme em sua posição singular, articulando-a a outros processos de singularização e resistindo às nivelções da subjetividade.

É importante, ainda, diferenciar singularidade de reconhecimento. O problema do entrelaçamento das problemáticas do inconsciente às problemáticas sociais é justamente que não se constituem apenas subjetividades identificadas, mas, também, processos subjetivos que escapam às identidades. Na opinião de Guattari & Rolnik (2008) a singularidade é um conceito existencial, enquanto a identidade um conceito de referenciação, de delimitação da realidade a quadros de referência. Daí a necessidade de se investigar a subjetividade, além dos processos identitários, a fim de ampliarmos a compreensão sobre as práticas pedagógicas do professor de EFE.

Para estes autores, o que interessa à subjetividade capitalística é a circunscrição a modos de identificação da subjetividade dominante. Nesse sentido definem a identidade como *aquilo que faz passar a singularidade de diferentes maneiras de existir por um só e mesmo quadro de referência identificável*. (p.80) No exemplo dado pelos autores supõe-se um sujeito pertencente a uma língua partilhada por tantos outros, num sistema de trocas econômicas que pertence a um campo social, isto é, uma vida com representação de modos de produção serializados, em que se mantém uma relação singular com esses cruzamentos.

Ainda sobre o mesmo exemplo, um pintor, embora inserido no que foi a história da pintura e no que é a pintura em torno dele, ele se apropria dela de modo singular, mas há, além disso, a maneira como esse processo criativo será identificado no seu contexto, que é diferente do sentido do processo de singularização. Da mesma maneira os professores vão realizando apropriações e produzindo subjetividades, em relação à área, durante a trajetória de vida, desde sua formação básica, passando pela formação inicial, até seu ingresso no mercado de trabalho e para além dele.

Guattari e Rolnik (2008) esclarecem que os processos de singularização remetem ao funcionamento e articulação dos elementos que constituem o ego, ou seja, a maneira como se sente, respira, se vive, enfim, daí a necessidade de se compreender, também, a dimensão desejante no processo de singularização na obra de Deleuze e Guattari, a fim de que se compreendam as cartografias que construímos, a partir das entrevistas. Rolnik (2011), em uma alusão ao movimento antropofágico⁴, diz que, de maneira solitária, Félix Guattari devorou Antonin Artaud, Gregory Bateson, Michel Foucault, Friedrich Nietzsche e que, em dupla com

⁴ O *Movimento Antropofágico* foi uma importante tendência do Modernismo no Brasil nos anos 20. Com uma matriz dadaísta e uma prática construtivista transfiguradas, tal movimento marca uma diferença no cenário internacional do Modernismo, mesmo que desconhecida. Entre seus criadores destaca-se a figura de Oswald de Andrade. (ROLNIK, 2002)

Giles Deleuze, devoraram Friedrich Nietzsche, que devorou Baruch Spinoza, que por sua vez, devorou Lucrécio e assim sucessivamente.

Ao que tudo indica, a “ingestão” de Spinoza parece ter muita ascendência na dimensão desejante defendida por Deleuze e Guattari. De Souza (2012) ao analisar a metamorfose do desejo em Spinoza, esclarece que para este filósofo *o desejo nunca é cego, embora cego possa estar o homem que deseja*. A cegueira a que se refere Spinoza não diz respeito ao objeto de desejo, mas ao que é o desejo. Segundo Spinoza, a essência do homem é a mesma do desejo, e ao desconsiderar o desejo, ignora-se a própria essência, ou seja, sucumbe-se aos desejos modelizados.

Na visão de Guattari & Rolnik (2008) o desejo permeia o campo social, desde as práticas imediatas até os grandes projetos coletivos, o que não significa dizer que um conjunto de desejos individuais forme o desejo coletivo. Para estes autores é a produção da subjetividade capitalística (sic) que tende a individualizar o desejo e, quando isso de fato acontece, não há mais acúmulo processual possível, tendo como consequência a serialização e identificação, matéria manipulável pelos equipamentos capitalísticos.

E para que não se tome o desejo como da ordem do instinto animal, ou de uma pulsão, os autores definem desejo como *todas as formas de vontade de viver, de vontade de criar, de vontade de amar, de vontade de inventar uma outra sociedade, outra percepção de mundo, outros sistemas de valores*. (p.261)

A reflexão que esses autores suscitam é que na modelização, no pensamento dominante, o axioma de base é que há sempre uma escolha entre o desejo, um princípio de prazer por um lado e a realidade, e um princípio de eficiência no real por outro, que castra a dimensão desejante. A questão é como construir outros referenciais sem essa posição repressora que cria esse clima de culpabilização e circunscreve o desejo à clandestinidade e à impotência.

Para Ferreira (2008), a produção de sentidos promovida pelas máquinas do capital projeta-se na realidade psíquica produzindo modos de ser, sentir e desejar, até mesmo nas representações inconscientes, determinando papéis e padrões. Na mesma direção, Torre e Amarante (2001) defendem que nos processos de subjetivação advindos das estruturas sociais e instâncias de poder, definem-se as coordenadas semióticas que contagiam o comportamento dos indivíduos. A dificuldade em se promover a recusa a essas coordenadas se dá pelo tipo de cooptação que se estabelece, qual seja, a naturalização das práticas e discursos, visto que se

houvesse a evidência de um poder subjugador do indivíduo, a probabilidade de insurgências seria maior.

E construir novos referenciais requer admitir outras possibilidades para o desenvolvimento do pensamento, um tipo de estruturação em que se reconheçam as fusões e embates com e contra a lógica e os conceitos, um pensamento recursivo que acolha as incertezas e o devir, dada a complexidade dos elementos envolvidos na construção do conhecimento, em se tratando de humanos. E, embora esteja aqui advogando por essa causa, reconheço que, mesmo neste trabalho, me limito à discussão da relação da dimensão sociocultural com o fenômeno que investigo, embora não desconheça a influência de outros fatores que incidem sobre os sujeitos da amostra.

E, ainda que tenha optado por essa restrição, procurei não ceder às limitações impostas pelos crivos epistemológicos, a fim de que essa análise que já é parcial não se tornasse ainda mais incompleta pela impossibilidade de um diálogo profícuo com a tradição filosófica, em função da subserviência à tradição de pesquisa⁵. Em outras palavras, tentei exercer o princípio de ruptura assignificante, por isso, embora tenha revisitado os contextos históricos a fim de conhecer as possibilidades de traçados à disposição dos nossos entrevistados, não tomei esses fragmentos como determinante das representações dos professores sobre docência e sobre a área.

Nem tampouco desacreditei das intervenções individuais, a despeito de reconhecer a força da linguagem e das estruturas na constituição das identidades e na produção de sentidos e subjetividades. A opção de correr esse risco se dá pela convicção de que não se trata de abrir mão das competências e especificidades de uma área do saber, mas antes ampliá-la até que se encontre a intersecção possível com outro campo. Parece-me que o problema maior não é a insuficiência de produção de saberes, mas a ordenação e o empenho de se identificar propensões de aproximação, ou, ainda, precedências, sucessões e derivações.

Essa dificuldade é evidente na área da EFE, especialmente a partir da consideração dos aspectos culturais nas propostas de diagnóstico e intervenção, conforme veremos no capítulo que trata das abordagens pedagógicas. Logo, uma vez que se reconhece a dificuldade

⁵ Larry Laudan defende que uma tradição é formada por uma ontologia que especifica os objetos do domínio de investigação e uma metodologia que indica como proceder na pesquisa. Violar uma, ou outra dessas instâncias significa colocar-se fora dessa tradição. Assim sendo, um marxista que admite ideias que não sejam respostas de estruturas econômicas, ou behavioristas que se valem de impulsos inconscientes para suas análises, violam sua tradição de pesquisa. Para maiores informações sobre a metodologia das tradições de pesquisa de Laudan, consultar a obra de Reale e Antiseri (2006) citada nas referências bibliográficas.

de mantermo-nos fieis aos conceitos e à tradição de pesquisa para explicar as relações com o mundo, com o outro e consigo, discuto a seguir o conceito “novo historicismo” e a metodologia escolhida para captar o aspecto subjetivo que pretendo investigar.

1.3 Ressonância e encantamento – o novo historicismo

Greenblatt (1991) cunhou o termo “novo historicismo” por admitir, contrariamente ao historicismo, a intervenção individual no processo histórico de maneira inevitável; por condenar a idolatria à tradição e por não acreditar na suspensão dos juízos de valor na construção crítica. Para esse autor, os objetos culturais possuem uma ressonância capaz de evocar as forças que os originaram, bem como de produzir um encantamento que pode culminar num sentimento de singularidade que é mobilizador. Tais considerações se coadunam com a concepção de subjetividade como produção, com a relevância da dimensão desejante e com a inobservância à tradição de pesquisa, conforme defendido neste trabalho.

O novo historicismo debruça-se sobre a interação entre a "ressonância" e o "encantamento", cuja compreensão, torna-se mais fácil se examinarmos como a cultura se apresenta para si mesma, não pelos vestígios textuais do seu passado, mas nos vestígios visuais e materiais que dele sobrevivem. Ressonância é o poder que um objeto tem de ultrapassar seus limites formais, de evocar as forças culturais complexas e dinâmicas que o constituíram. O encantamento, por sua vez, é o poder de arrebatrar o espectador por meio de um sentimento de unicidade e de evocar uma atenção exaltada. (GREENBLATT, 1991, p. 250)

O olhar encantado fecha um círculo ao redor de si mesmo, do qual, com exceção do objeto, tudo fica excluído, sua intensidade bloqueia todas as imagens circundantes. Por isso, o impacto de um objeto tende a ser maior quando o apelo inicial é o do encantamento que, por sua vez, conduz ao desejo de ressonância. Não é de se espantar que quase a totalidade dos nossos entrevistados relacionem o encantamento pela profissão ao professor da educação básica, ou a uma das manifestações da cultura de movimento, como fator predisponente para escolha da graduação.

Menos inesperado, ainda, é a ressonância que o esporte tem sobre nossos entrevistados, bem como a resistência às propostas que, de alguma forma, contrariam esses constructos. Retomando a questão da modelização criada pelo pensamento dominante, levantada por Deleuze e Guatarri, a questão que aqui se avizinha é de que maneira se promove uma EFE

afinada com as funções sociais da escola sem que os professores percam o encantamento inicial e empreendam uma ressonância na direção da transformação social que se pretende.

Por isso, busquei aqui compreender os produtos que são devolvidos pelos professores de EFE, na forma de prática pedagógica, resultantes da negociação entre suas identificações, sua dimensão desejante, suas identidades construídas e a dimensão social. E ao tomar a dimensão desejante como aspecto constitutivo da singularidade que irá se expressar, pensar numa outra possibilidade de historicidade é consequência da necessidade de reposicionar o sujeito na construção do seu conhecimento.

Quando defendo a necessidade de buscar outros referenciais, tendo a subjetividade como horizonte, quero refletir sobre as dimensões do sujeito que estão vinculadas ao método e, consequentemente ao discurso científico que, mesmo nas ciências humanas, diz respeito a uma apropriação do real privilegiadamente pela via cognitiva. O historicismo que dialoga com a tradição sem, contudo, incorporar o sujeito ao discurso que constrói o conhecimento, analisa um sujeito determinado pelas circunstâncias, ao passo que o novo historicismo diz respeito a um ser que cria as circunstâncias.

Para Zemelman (2004) o resgate do sujeito é um desafio epistêmico-metodológico, não pela riqueza deste, mas pela necessidade de se considerar formas de pensar que abarquem tanto quanto possível a totalidade desse ser. É uma questão de busca pela completude e é sempre disso que se trata. Esse autor defende a passagem das relações de conhecimento circunscritas à lógica das determinações para relações inclusivas que, para além dos objetos, criem espaços de incorporação do sujeito.

Para esse autor trata-se de um esforço em situar-se no momento histórico por meio de um ato de pensamento, não como derivação de uma posição valorativa, ou ideológica, mas daquilo que excede os limites conceituais. Nas palavras do autor:

“...Equivale isto a uma incorporação do sujeito no discurso que constrói conhecimento, na medida em que o que se designa por “colocar-se perante as circunstâncias”, situar-se em relação às realidades políticas, econômicas, culturais, significa estar a construir uma relação de conhecimento, sem que esta fique encerrada num conjunto de atributos. A dificuldade desta forma de pensar reside na oposição à tendência para dar nome às coisas. Há que se vencer, pelo contrário, essa tendência e, em seu lugar, assumir como tarefa outra pergunta: quantos nomes pode haver?”
(ZEMELMAN, 2004)

A preciosidade desse pensamento de Zemelman (2004) reside no fato de que, embora o saber de si pressuponha uma estrutura hermenêutica, esse sujeito que se coloca frente às

circunstâncias de maneira “incorporada”, assumindo outras dimensões além das circunscritas à lógica, constrói uma relação com o conhecimento menos hermética com as designações e atributos que determinam as posições de sujeito. É esse interstício, essa linha tênue onde reside o produto entre as negociações do sujeito com a sua apropriação do real que me afasta da linguagem tal qual defende Gadamer e reforça a crença do papel da produção subjetiva na construção social e institui o objetivo deste trabalho.

Objetivo

Investigar as potencialidades de produção de subjetividade na direção da perspectiva cultural adotada no currículo do estado de São Paulo, levando-se em conta a história de vida dos entrevistados, a dinâmica entre macro e micropolítica na implementação desse currículo e o trajeto acadêmico da área, frente à dimensão desejante do professor de EFE.

2. Metodologia

2.1 De quem estamos falando?

Participaram desta pesquisa nove professores de EFE, um diretor, um coordenador pedagógico (CP) e um professor que realizou capacitação na década de 1980 (CAP), todos pertencentes à rede estadual paulista. Uma vez que o foco de análise refere-se aos professores, os demais entrevistados foram acessados apenas para ampliar a compreensão do contexto relatado pelos docentes.

A pesquisa foi submetida à Comissão de Ética da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), processo 022/2012. Após a entrevista foi solicitada a assinatura de um termo de consentimento pós-informado, em que os entrevistados consentem na utilização dos dados para análise de forma sigilosa. As entrevistas foram gravadas.

Na intenção de se obter um panorama amplo sobre o alcance das ações implementadas pela SEE pretendia entrevistar professores de diversas cidades, todavia, nem todos os contatados se propuseram a participar da pesquisa. Os que contribuíram residem e trabalham nos seguintes municípios: Guarulhos, São Paulo, Osasco, Itapeva e Diadema.

Os professores de EFE tinham como pré-requisito para participação na pesquisa, ter optado pelo curso de licenciatura no ingresso da formação inicial, a fim de se evidenciar a pré-

disposição de ser professor de escola e, a partir dessa prerrogativa, foram divididos em três blocos:

a) Professor Licenciado (PL) – diz respeito ao docente que concluiu a graduação depois da divisão do curso de EF em bacharelado e licenciatura, bem como após a promulgação da LDB/96, que tornou a EFE componente curricular;

b) Professor Licenciado que cursou a Pós-graduação pela REDEFOR (PLPO) – diz respeito ao professor do item “a” que cursou a pós-graduação sobre o currículo, oferecida pela UNICAMP no formato EaD.

c) Professor com Licenciatura Plena (PLP) - diz respeito ao docente que concluiu a graduação antes da divisão do curso de EF em bacharelado e licenciatura, bem como antes da promulgação da LDB/96, que tornou a EFE componente curricular;

Essa divisão foi proposta como tentativa de elucidar até que ponto as possíveis rejeições/adesões ocorrem pela falta de apropriação do currículo e/ou pelo período em que a formação inicial ocorreu. Além disso, todos os professores da amostra são advindos de IES privada e lecionam no Fundamental II e/ou Ensino Médio. Na categorização que criamos os entrevistados estão assim representados:

Em relação aos professores:

FAIXA ETÁRIA

<i>CATEGORIA</i>	<i>IDADE</i>				
	25-29	30-34	35-39	40-44	45-50
<i>PL</i>	3				
<i>PLPO</i>	2		1		
<i>PLP</i>				2	1

Tabela 1- Faixa etária dos professores

ANO DE INGRESSO	1987	1989	1998	2006	2008	2010	2012
	1	1	1	1	3	1	1
NÚMERO DE AULAS		Entre 10 e 20		Entre 20 e 30		Mais de 30	
		2		5		2	
EM QUANTAS ESCOLAS LECIONA		1 escola		2 escolas		3 escolas	
		3		4		2	

Tabela 2 Ano de Ingresso, nº de aulas e número de escolas em que leciona

2.2 Escolhas Metodológicas - A História de vida e a cartografia

“A realidade é uma espécie de recinto prisional fechado com a chave da razão e a porta do bom senso” (Mia Couto)

Na tentativa de aproximar essas considerações ao escopo deste trabalho, é importante, primeiramente, considerar que no desenvolvimento das atividades escolares estão presentes os elementos de sentido e significação procedentes de outras “zonas” da experiência social, de todos os atores do ambiente escolar, que vão sendo reorganizados de acordo com as histórias de vida e a subjetividade social da escola, sobre a qual os elementos desta subjetividade incidem.

Dessa maneira, observa-se uma triangulação entre a Educação, as histórias singulares de seus atores e a subjetividade social, expressas de maneira singular nas histórias individuais. Logo, sendo a expressão do indivíduo mais do que sua condição escolar, era necessário buscar na história de vida dos entrevistados, os elementos relevantes que proporcionaram adesão aos

comportamentos modelizados, ainda que inconscientes, e os que proporcionaram processos de singularização, em relação à perspectiva cultural adotada no currículo.

Rey (2001) destaca a necessidade de compreender o trânsito permanente dos diferentes sentidos sociais dos sujeitos e dos cenários educativos na atualidade e alerta sobre a ineficácia em fazê-lo, por meio de métodos quantitativos e experimentais. Por esse motivo, além da história de vida e de um questionário semiestruturado, o método cartográfico proposto por Deleuze e Guatarri compuseram os instrumentos avaliativos, na tentativa de identificar os processos de singularização, bem como as relações de alienação e opressão do professor de EFE que se submete à subjetividade tal como a recebe.

Não é minha intenção, neste trabalho, conforme explicitado anteriormente, suprimir as contradições produzidas pelo encadeamento de ideias suportado pelas teorias escolhidas para auxiliarem a discussão, ainda que firam a tradição de pesquisa. Pelo contrário, a exposição dessas fissuras de sentido reforça o propósito de assumir uma perspectiva rizomática para esta investigação. Nesse sentido, não seria de todo impróprio questionar a coerência de se investigar a subjetividade utilizando um método que tem como substrato a narrativa, ou seja, mais do que a descrição do método, cabe aqui esclarecer algumas opções de traçado metodológico.

Embora haja o compromisso com o exercício de recensear os autores que, antes deste trabalho, discutiram o tema que investigo, isso não implica na completa concordância com seus métodos e teorias, nem tampouco no impedimento de realizar abstrações próprias. Assim sendo, a narrativa coletada não é um mero dado à espera do tratamento analítico fornecido pela psicologia, antropologia, filosofia, economia etc., cujo produto permite produzir considerações que determinam identidades, sentidos e projeções comportamentais futuras. Isto é, ainda que se tenha clareza do horizonte fornecido pelo método eleito e dos conceitos que balizam a interpretação dos dados, há sempre a evidência de que algo escapa à interpretação.

Para Gadamer, essa incompletude de sentido, ou esse algo que escapa à interpretação é uma condição inerente à linguagem, substrato da sua hermenêutica (assim como a tradição), com vistas à compreensão. Quando esse autor anuncia que “ser que pode ser compreendido é linguagem”, o autor evidencia o campo polissêmico e remissivo de uma realidade imersa na linguagem, que permite infinitas interpretações, por isso a impossibilidade de se compreender a totalidade do ser.

Todavia, essa concepção é tributária de uma premissa que determina a configuração e reconfiguração da realidade, via linguagem, como expressão singular do sujeito. E o que defendo aqui é que a história do sujeito não se limita à narrativa, pois se a linguagem instaura-

se por consensos, ela delimita os sentidos e consequentemente a experiência de si. Esse eterno *para além* a que nos obriga a linguagem não pode significar que nada exista aquém e além dela, e é aqui que o aspecto subjetivo encontra seu interstício.

Ouvi de Viviane Mosé, numa palestra, que a singularidade é indizível, uma vez que para expressá-la seria necessária uma palavra para cada indivíduo, o que sugere sua circunscrição à ação e não ao discurso. A narrativa evidencia, principalmente, a produção de sentido ligada à identidade do entrevistado, mas sempre há, na história de vida e por muitas vezes, conflitante com a identidade, uma conduta que se repete, a despeito da lógica e/ou do comportamento esperado pelo senso comum, e deflagra a expressão (ainda que passível de mudança) do ser. Investigar a subjetividade não se limita à identificação dessa conduta que se repete apesar das negociações entre o desejo e a trajetória de vida, mas ao elemento que aciona esse gatilho.

Por aqui também já está superada a concepção de sujeito centrado que age sobre um objeto passivo. Meu olhar debruça-se pelas oscilações do trajeto empreendido por esse sujeito, cuja compreensão pode ser ampliada se não nos limitarmos à produção de sentido expressa na linguagem. Ao identificar a permanência desses professores na profissão, ou em determinadas posições de sujeito, apesar das possibilidades de mudança, a investigação do aspecto subjetivo não busca identidades, ou razões para suas condutas, mas o quê os move. E, a fim de encontrar o sentido das direções escolhidas, é necessário, primeiramente, rever a trajetória desse sujeito a partir do seu próprio olhar.

A metodologia de História de vida ao defender o respeito à presença de contradições e silêncios na rememoração do entrevistado e a escuta às manifestações dissonantes da realidade objetiva e da temporalidade, estabelece um processo cooperativo entre narrador e ouvinte, em que a realidade expressa do primeiro o situa sobre quem foi, o que realizou, e sobre quem é no presente, sem que haja por parte do ouvinte/pesquisador um compromisso investigativo sobre a veracidade dos fatos relatados. (QUEIROZ, 1989; RUBIO, 2001).

Na visão de Bosi (2003) recontar é um ato de criação subjetivo do narrador, cuja lógica afetiva escolhida para ordenar os fatos é desconhecida do pesquisador. Logo, cabe a este último policiar suas representações e estereótipos, evitar inferências ideológicas ou, ainda, preencher as lacunas do narrador, a fim de não comprometer a narrativa. A autora ainda acrescenta que um discurso hesitante e recursivo, ao contrário do que possa parecer, são testemunhos de autenticidade, já as narrativas seguras e lineares, por sua vez, trazem o risco de deslizar para o estereótipo.

Em função desse respeito à rememoração do entrevistado e sendo a singularidade um elemento isento de juízo de valor, não me propus a observar a prática pedagógica dos entrevistados, a fim de cotejar discurso e prática. Por isso, na tentativa de ampliar meu olhar sobre os territórios percorridos por esse professor, à história de vida somaram-se instrumentos como o questionário com questões semiestruturadas (Apêndice) e um roteiro de preocupações que, como lembra Rolnik (2011), cada cartógrafo vai definindo e redefinindo para si constantemente.

A cada entrevista novos desenhos de mundo se formavam indicando outros caminhos, que levaram, por exemplo, à decisão de entrevistar o coordenador pedagógico e a diretora, na tentativa de ampliar a visão das linhas que tentava cartografar. Mais do que um método de apreensão dos dados, era necessário encontrar subsídios para interpretar essas paisagens psicossociais que se esfumam e se reconstróem nos arranjos e desarranjos do sentido. Rolnik (1987) define a cartografia *como um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem*.

Logo, o método deveria contemplar fluxo e representação, modos de reconhecer os fluxos de intensidade que escapam à normatização dos territórios e abalam suas representações e representações que delimitam o fluxo, canalizam as intensidades, dando-lhes sentido. (ROLNIK,1987) Na tentativa de desvelar as estratégias de formação do desejo no campo social, mais do que às referências teóricas, o cartógrafo deve estar atento a tudo que advém do desejo, tudo que servir de matéria para o sentido, de todo tipo de fonte.

É Importante retomar que a linguagem aqui é apenas instrumento para transcrição de novos mundos, não para definir verdadeiro-falso, mas para insinuar o vitalizante-destrutivo, ativo-reativo. Para isso não há protocolo, os procedimentos são criados a partir do contexto. A ferramenta principal do cartógrafo, como assegura Rolnik, é a sensibilidade.

“Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é antes de tudo um antropófago.”

Vale dizer que, embora não se atenha a modelos fechados, o trabalho cartográfico não é um misto de intuição e improvisação, a proposta é partir do plano da experiência, em vez de modelos de investigação pré-definidos e resultados previamente presumíveis, à procura de processos e devires. Para Deleuze e Guattari (1995), a cartografia é uma experimentação de abertura e conectividade, passível de contínuas modificações. E, parece-me útil, a título de

exemplo, abordar as experimentações que me levaram a optar pelas rotas que traçaram esse caminho metodológico e determinaram os possíveis elementos constitutivos da produção subjetiva de nossos entrevistados.

Pertenço ao grupo de estudos olímpicos (GEO) que, entre outras demandas, debruça-se sobre as narrativas biográficas. Dos debates, leituras, entrevistas e análises depreendemos que, para além do método de coleta de dados, que no caso desta pesquisa é a história de vida, há que se buscar uma consistência interpretativa. E, nessa tentativa de ampliação das possibilidades de uma interpretação mais qualificada, optamos pelo diálogo com a tradição filosófica, mais especificamente com a questão hermenêutica.

Em função dessa aproximação com a questão hermenêutica é que me remeto, até mais do que gostaria, a Gadamer neste trabalho, ainda que na maioria das vezes na qualidade de contraponto. E é aqui que a transgressão da tradição de pesquisa se faz mais evidente e, se opto por explicitá-la é para que se evidencie que se assim não fosse eu seria mais fiel à tradição do que aos sujeitos que investigo. Assim sendo, neste momento abro um parêntese para destacar o procedimento hermenêutico sugerido por Gadamer e utilizado nas análises da entrevista, a despeito da discordância da primazia da linguagem e do historicismo defendido por esse autor.

E, para que fique clara a delimitação de territórios, diferentemente de Gadamer, tomo a realidade como contorno e não como objeto, cujas definições conceituais não conseguem abarcar a produção de sentidos de todos os sujeitos, embora, curiosamente, quase consiga em relação à classe dominante. Neste trabalho, esses sentidos que escapam não se referem às limitações impostas pela linguagem, nem por um diálogo pouco qualificado com a tradição filosófica, como defende o autor, mas pela determinação da realidade a partir do momento histórico e não dos sujeitos.

Para Stein (2002), foi na apropriação da nova tematização do "tempo" em "Ser e Tempo" (1927), de Heidegger, que Gadamer inferiu que, se o tempo é o horizonte de toda compreensão, todas as teorias deveriam converter-se em formações históricas, o que afetou o núcleo da razão, uma vez que rompia com as interpretações metafísicas da filosofia clássica alemã, da fenomenologia e dos gregos. Dessa maneira, Gadamer instaura a possibilidade de se recuperar a razão na historicidade do sentido, por meio da autocompreensão realizada na interpretação da tradição filosófica.

A obra de Gadamer é vasta, complexa, festejada e questionada, dependendo da corrente filosófica que se elege para cotejar os conceitos por ele defendidos. Conforme indicado anteriormente, para esta investigação nos interessa, mais do que a discussão teórica, o esquema

de fundo proposto pelo autor como procedimento hermenêutico, ou ato interpretativo: o círculo hermenêutico. Dele se depreende, em relação aos textos:

- a) É importante acessar o **horizonte do autor**, ou seja, compreender a lógica que constituiu as concepções desse autor, advindas de seu contexto histórico;
- b) Há que se admitir (e resistir) a influência do **horizonte do intérprete/leitor** na interpretação, ou seja, empreendemos a compreensão a partir das nossas concepções;
- c) A tarefa de interpretar supõe o diálogo entre o horizonte do autor e o do intérprete, ou seja, **a fusão de horizontes**;
- d) A compreensão de um texto não finda na interpretação, uma vez que ele pode ser retomado em tempos diferentes, por leitores diferentes, que consonantes com seu horizonte histórico, oferecerão novas interpretações;
- e) No processo de compreensão, leitor e texto são afetados. O leitor pelo conteúdo do texto e pelo reconhecimento das suas pré-compreensões, e o texto, por assumir uma nova significação.

Reale e Antiseri (2006) tomam a pré-compreensão, ou pré-conceito do intérprete como um patrimônio cultural construído a partir de leituras, da linguagem e na convivência com o outro. Dessa maneira, o intérprete coloca-se diante de um texto a partir da sua pré-compreensão e esboça um primeiro significado, todavia, essa primeira interpretação pode não encontrar confirmação no texto, sugerindo um novo projeto de sentido criado sobre o texto e o contexto, até que se encontre alguma confirmação no objeto e assim sucessivamente, conforme figura, a seguir.

Fig. 3. Representação do Círculo hermenêutico de Gadamer

A tarefa hermenêutica é, então, infinita? Sim e não! Sim, porque sempre é possível realizar novas interpretações, conforme dito anteriormente; e não, porque, na prática, em algum momento nos deteremos numa interpretação que nos pareça adequada para o problema que investigamos. Além disso, é necessário estar atento aos preconceitos que surgem durante a leitura, bem como identificar o que eles revelam sobre o trajeto da nossa pré-compreensão. Assim é possível perscrutar os pré-conceitos do autor, uma vez que se identificam conceitos que parecem familiares a ele sem, contudo, sê-lo para o leitor.

É a partir dessa identificação que tentamos a fusão de horizontes, o momento em que questionamos se há diferença de época e contexto entre a produção do texto e a leitura, a fim de cotejar os significados produzidos para o autor e para o leitor. Gadamer prega pela alteridade do texto, ou seja, ao nos liberarmos dos nossos pré-conceitos e deixarmos o “texto falar sobre si”, aprendemos algo de novo e ampliamos o significado inicial atribuído na primeira leitura. A continuidade de um texto está relacionada à possibilidade de aplicação dos sentidos por ele produzidos, no contexto do leitor, que o enriqueceu, produzindo uma nova compreensão, cujas soluções devem ser revistas até que se tornem consistentes.

Essas considerações foram-me úteis na etapa de análise das transcrições e na aproximação com os quadros teóricos que elegi para esta investigação, especialmente no que se refere aos autores da EF, uma vez que minha formação e experiência profissional demarcaram pré-conceitos sobre a área e a prática pedagógica. Contudo, há que se observar que, além dos referenciais teóricos temos o texto “vivo”, ditado pela rememoração da história

de vida do sujeito-agente-histórico da narrativa. Dessa maneira, durante o desenvolvimento deste trabalho, estabeleceram-se etapas distintas na utilização dos métodos seja para coleta, seja para o diálogo com o referencial teórico, ou ainda, para a análise dos dados.

As entrevistas indicaram a necessidade de ampliação do referencial teórico como, por exemplo, quando se constatou que o desejo de ingressar na área invariavelmente teve a participação do professor de EF na formação básica (para o bem e para o mal) e a relação prazerosa com alguma manifestação da cultura de movimento, em geral, com o esporte. Esse dado levou-me à discussão sobre o processo de identificação e sobre as questões da ressonância e do encantamento; já a preferência pelo esporte, por sua vez, à questão histórica.

As concepções sobre a área explicitadas nas narrativas sugeriam a verificação das identidades construídas pelos discursos, pelos currículos, pelo senso comum⁶ e, de que maneira toda essa informação se conformava no embate com os pressupostos teórico-metodológicos defendidos no currículo. Isso não bastava, era necessário ainda, verificar o impacto do processo de implementação do currículo, o que levou à discussão da relação entre micro e macropolítica, a compreensão entre estrutura e sistema. Logo, respaldada pela percepção construída nas entrevistas, sobre o papel individual desses sujeitos para o estado da arte atual da EF, a transgressão à tradição de pesquisa foi se insurgindo.

A discussão das relações de poder implícitas no cotidiano escolar, via linguagem/currículo e as formações identitárias, nos seus respectivos contextos históricos, ofereceram os determinantes socioculturais do conhecimento que buscava, entretanto, conforme adverte Edgar Morin (1996), há que se estar atento ao problema do determinismo situacional que postula que todo conhecimento é determinado pela sua situação sociohistorica de formação. O que quero dizer/repetir é que embora haja uma inscrição histórica que se forma numa cultura dada para toda investigação, admitir algum tipo de soberania para essa inscrição seria diminuir o papel do indivíduo na história.

Por isso, embora tenha me valido do círculo hermenêutico de Gadamer, não me senti obrigada a compartilhar da sua concepção de ser; embora reconheça o valor do historicismo para a análise como um todo, não o tomei como epistemologia, mas como fragmento de sentido que, no confronto com a dimensão desejante do sujeito pesquisado, produziu uma singularidade

⁶ Maffesoli (2007) refere-se ao senso comum como uma “irrealidade muito real”. *Um tipo ideal que não existe como tal, mas cujos efeitos, nem por isso, se fazem sentir menos.* (p.87) Utilizamos a expressão neste texto com o mesmo sentido.

que se expressa na ação, no nosso caso, na prática pedagógica. Daí o encontro com Deleuze, Guatarri e o método cartográfico, e é na intenção de exemplificá-lo que discorri sobre as etapas que o compuseram aqui no tópico destinado à metodologia e não na introdução.

Dessa maneira, a partir do percurso histórico-conceitual da EF, das entrevistas e da análise da implantação do currículo, os elementos discriminados, a seguir, formaram o esboço dos territórios compostos por dobras⁷, rupturas e linhas de fuga, cujos sentidos tentei cartografar. Entretanto, a fim de que se compreendessem as trajetórias, foi necessário fragmentar os diversos trechos e entremeá-los com a história de vida dos entrevistados, na tentativa de vislumbrarmos a trama entre individual e coletivo. Por isso optei pela estrutura que apresento, a seguir.

Figura 4 – Cartografia – aspectos identificados

⁷ A dobra para Deleuze representa o espaço subjetivo em que não se diferencia interior e exterior.

3. Dobras, rupturas e linhas de fuga

3.1 A legislação: *dura lex sede latex*?⁸

Início a discussão das questões legislativas de maior expressão no âmbito da EFE, na tentativa de que elas auxiliem na compreensão do atual estado da “arte” e suas implicações na constituição da identidade profissional e na subjetividade do professor que atua na escola, iniciando o traçado cartográfico. Não se trata de refazer o levantamento histórico realizado pelos autores anteriormente citados, mas sim de se destacar momentos específicos em que se observam as práticas legislativas como ordenadoras e justificadoras das condutas pedagógicas, inclusive no que se refere ao conteúdo, ou seja, os episódios em que o projeto legal antecede o projeto pedagógico, conforme apontado por Lucena (1994).

Autores como Betti (1991) e Castellani Filho (1988) estão de acordo no que se refere à origem da EF no Brasil, uma vez que a atribuem à atuação médica e militar. À medicina coube o desenvolvimento de estudos voltados à atividade física com vistas à prevenção e aquisição da saúde. Às forças armadas brasileiras, coube a importação dos métodos desenvolvidos em outros países para a preparação física das tropas. Entretanto, as práticas adotadas por essas instituições não se restringiram aos seus espaços de atuação, conferindo à EF fortes aspectos higiênicos, militares, morais e eugênicos. (LUCENA, 1994)

Dessa maneira, a EFE consolidou-se por meio de projetos legislativos que atendiam aos interesses que garantiam o *status quo* da elite de então. Por esse motivo, constata-se a presença da EF como pauta das sessões das câmaras legislativas com uma frequência muito superior às outras disciplinas escolares. Os parlamentares, engajados na promoção do patriotismo e na validação dos valores morais da época, depositavam na EF a esperança de levar a termo esses propósitos, sugerindo conteúdos e métodos, a despeito do distanciamento da área pedagógica. O Projeto 224 de setembro de 1882, de Ruy Barbosa, é um exemplo dessa interferência. Nele, observa-se a recomendação de exercícios militares para os meninos, a fim de se constituir a base da defesa nacional e as qualidades morais.

Betti (1991), no capítulo que trata da implementação da EF na escola brasileira esclarece que, embora oficialmente seu início conste do ano de 1851 com a Reforma Couto Ferraz,

⁸ Adaptação “literária” de Fernando Sabino, escritor mineiro, ao pronunciar a conhecida frase: “Para os pobres, é dura lex, sed lex. Para os ricos, é dura lex, sed latex”, que significa: “para os pobres a lei é dura mas é a lei, e para os ricos a lei é dura, mas ‘estica’”, indicando, no caso da EF, sua submissão aos interesses dos legisladores.

efetivamente essa implantação restringiu-se, até o princípio da década de 1930, às escolas militares e às escolas do Rio de Janeiro, à época capital da República.

Na intenção de fornecer um panorama, de forma reduzida, portanto, sem me deter às questões históricas, conforme dito anteriormente, apresento no quadro a seguir a revisão realizada por Lucena (1994) que discute os instrumentos legais que trouxeram os elementos mais significativos para o exercício da docência na EFE até a década de 1980, destacando, em **negrito**, as interferências no conteúdo. Posteriormente a essa data, as discussões promovidas pela área, no meio acadêmico, o contexto sócio-histórico e as demandas advindas dos questionamentos da educação, coibiram, de certa maneira, a conduta observada até então, qual seja, a de subjugar os projetos pedagógicos aos projetos legais na EF.

Legislação	Conteúdo
Regulamento da Instrução Primária e Secundária do município da Corte (1855).	Delibera sobre as exigências dos exercícios ginásticos .
Decreto nº 8025 de 1881	Estabelece que as aulas de ginástica devem conter exercícios disciplinares, saltos, equilíbrios e jogos ginásticos .
Parecer 224 de setembro de 1882. Ruy Barbosa	Ruy Barbosa defende a inclusão da EF na escola, depois das aulas, bem como as diretrizes para a formação de pessoal para aplicá-la. Em sua argumentação destaca o papel moralizador e higiênico da modalidade. Amplia a prática para as meninas, a fim de que elas possam corresponder às exigências da maternidade e reivindica a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas.
Projeto do deputado Jorge de Moraes , 21 de setembro de 1905.	Retoma as orientações do Parecer 224 e defende a superação do tipo comum brasileiro, em que fica patente a presunção da superioridade da tipologia europeia, através dos exercícios ginásticos promovidos pelo método sueco . Defende a formação de pessoal especializado reivindicando a criação de Escolas de Educação Física.
Anteprojeto de lei de 1929.	Dispunha sobre a obrigatoriedade da EF em todos os estabelecimentos de ensino, a partir dos seis anos, para ambos os sexos, em instituições

	públicas e privadas em âmbito federal, estadual e municipal. Prevê a preparação de monitores, médicos e professores (pela marinha e Centros Regionais de Instrução Militar) e recomenda a adoção do método francês , na ausência de um método nacional de EF. Surge a primeira manifestação, promovida pela ABE (Associação Brasileira de Educação) contrária à interferência da União no ensino e à submissão da EF aos pressupostos militares, embora sem resultado.
Decreto-Lei 1713 de 28 de outubro de 1939.	Com o Estado Novo, a saúde do trabalhador e a recuperação das energias para o trabalho tornam-se alvo das políticas públicas. O Decreto prevê a criação de Centros de EF e Cultura para recreio, aperfeiçoamento intelectual, físico e moral para o trabalhador e sua família no tempo livre.
Década de 1940	Neste período são criados dez Decretos-Lei , ampliando a obrigatoriedade da EF, reconhecendo cursos de ensino superior e definindo critérios sobre a habilitação para o exercício da profissão.
Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.	Por meio do artigo 22, a LDB determina a obrigatoriedade da EF no ensino de 1º e 2º graus. O artigo é regulamentado pelo Decreto nº 58.130, de 31 de março de 1966.
Decreto-Lei nº 705 , de 25 de julho de 1969.	Determina a obrigatoriedade do ensino da EF em todos os níveis de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior. Observa-se a partir da década de 1950 uma aproximação entre o Esporte e a EF, a exemplo do que aconteceu com a ginástica anteriormente. As portarias 104, 148 e 168 do MEC, admitiam as competições esportivas e as atividades nos Centros de EF como substitutivos às aulas na escola.
Decreto nº 705 , de 25 de julho de 1969.	Caracteriza os objetivos da EF, dentre eles destacamos os parágrafos 1º, 2º e 3º que determinam, respectivamente: <ul style="list-style-type: none"> - a aptidão física como referência fundamental para o planejamento, desenvolvimento e avaliação da EF, desportiva e recreativa nas instituições educacionais; - a inclusão da iniciação esportiva, a partir da 5ª série;

	- nos cursos noturnos de qualquer grau de ensino a predominância de natureza esportiva , preferencialmente as que conduzam à manutenção e melhoramento da aptidão física.
Lei nº 6.251 de 09 de outubro de 1975.	Estabelece os objetivos básicos da política nacional de EF e desportos, em que se observa a crescente expansão do esporte sobre a área. A lei prevê intensificação da prática dos desportos de massa, difusão destes como forma de lazer, bem como a elevação do nível técnico-desportivo das representações nacionais.
Decreto nº 80.228 de 25 de agosto de 1977 e Decreto 87.062 de 29 de março de 1982.	Ambos ampliam, ainda mais, a esportivização da EF. O primeiro por canalizar recursos para estimular a prática das atividades esportivas na área da EF e do desporto estudantil. O segundo, por criar a Secretaria da EF e do Desporto, a fim de fixar diretrizes no campo da EF e Desportos velando pelo cumprimento da legislação federal pertinente, que como vimos, canalizava seus esforços para a expansão do desporto.

Tabela 3: As interferências da legislação na prática pedagógica.

De acordo com a compilação acima, do ponto de vista da legislação, até a década de 1980, os discursos que ampararam, de maneira recursiva, (uma vez que essas ideias reverberaram por todo período) o fazer pedagógico do professor de EF, podem ser assim representados:

Figura 5: Cronologia dos discursos que influenciaram o fazer pedagógico na EF.

Betti (1991) não se deteve à questão legal para realizar a análise da EF na escola brasileira. Elegeu o período entre 1930 e 1986, subdividindo-o em quatro momentos, agrupados em função das iniciativas estatais, política educacional, discurso pedagógico, objetivos e

métodos de ensino. Uma vez que as iniciativas estatais e os métodos de ensino mais representativos para nossa discussão já foram destacados, adaptei a síntese oferecida pelo autor destacando dela a política educacional, o discurso pedagógico e os objetivos propostos para a EF nos respectivos períodos.

Síntese do Período 1930-1968

	Política Educacional	Discurso pedagógico da EF	Objetivos Educacionais da EF
1			
9			
3	- Preocupação com a	- Biológico (anátomo-	- Melhoria das funções
0	formação da elite política e de	fisiológico);	orgânicas;
a	recursos humanos de nível	- Ênfase em higiene, saúde e	- Aperfeiçoamento físico;
1	médio para a indústria e o	eugenia	- Formação de qualidades
9	comércio;		morais;
4	- Ênfase no ensino		
5	secundário;		
	- Dualidade de sistemas entre		
1	ensino profissionalizante e		
9	ensino secundário;		
4	- Ênfase em valores		
6	nacionalistas.		
a	- Caráter liberal-democrático;	- Bio-psico-social;	- Melhora fisiológica,
1	- Descentralizadora;	- Ênfase no valor educativo	psíquica, social e moral.
9	- Estabelecimento de	do jogo	
6	diretrizes básicas para a		
8	educação nacional através da		
	LDB;		
	Relativa expansão da escola		
	pública;		
	Relativa superação da		
	dualidade de sistemas.		

Síntese do Período 1969-1986

Política Educacional	Discurso pedagógico da EF	Objetivos Educacionais da EF
1 9 6 9 a 1 9 7 9 1 9 8 0 a 1 9 8 6 - Adequação ao modelo econômico; - Educação como fator de segurança nacional; - Reforma do ensino superior; - Reforma do 1º e 2º graus: implantação da escola única, extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino; - Aumento da demanda nos 1º e 2º graus; - Expansão do ensino superior privado.	- Valor educativo do esporte	- Aptidão Física; - Iniciação Esportiva;
- Questionamento da situação educacional estabelecida no país/ Crise; - Propostas de descentralização e participação como solução para crise educacional; - Valorização do papel social da escola;	- Transformação Social	- Pensamento crítico - Criatividade; - Conscientização

Tabela 4: Política educacional, discursos pedagógicos e objetivos da EF de 1930 a 1986. Adaptado de Betti (1991) p. 131 e 132

Darido (1999) sintetiza as influências políticas para a eleição dos objetivos elencados por Betti (1991) esclarecendo que a aplicação dos métodos ginásticos se justificava na medida em que eles contribuíam para a capacitação dos indivíduos para indústria, coerente com o discurso de prosperidade nacional que circulava em meados da década de 1930. No que se refere ao modelo militarista, a autora, baseada no Coletivo de autores (1992), afirma que uma

vez que era necessário formar a população para o combate, a exclusão dos incapacitados e seleção dos melhores condizia com o objetivo de incrementar a força da população. A EF era considerada uma disciplina prática, sem um aporte teórico que lhe desse sustentação. Por isso, ao se observar as aulas de EF não se identificava distinção entre estas e a instrução física militar, em que a exclusão (ainda que velada) dos menos habilidosos era naturalmente aceita.

A visão panorâmica do percurso da EF e suas relações com a política educacional e a legislação específica, ainda que de maneira resumida, subsidia a compreensão das concepções que circularam e ainda circulam acerca da área. Entretanto, do ponto de vista da contribuição para esta pesquisa, detenho-me ao período posterior ao ano de 1982, em que se observa o início do questionamento dos métodos e conceitos que ampararam a EF até então, e cujo processo de maturação, entre outras contribuições, culminou na proposta curricular vigente no Estado de São Paulo, objeto de investigação deste trabalho. Importante ressaltar que mais de um século foi necessário para que os objetivos da EF não se resumissem à aptidão física e/ou esportiva.

Para Betti (1991) um conjunto de fatores contribuiu para o questionamento da área, desde a realização de congressos, aumento das publicações especializadas, retorno dos pós-graduandos em EF no exterior, criação de cursos de especialização até o processo de redemocratização do país, estimulando a participação das associações de classe mais progressistas. Já em 1983, a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, apontou durante o II Congresso de Educação, o caráter reprodutor e nada transformador da EF, inclusive pela sua contribuição na desarticulação do movimento estudantil, descaracterizando-a como prática educativa.

Os professores foram classificados como ingênuos e despreparados para exercer um legítimo papel educativo. A avaliação sobre a condução das práticas esportivas era a de uma incorporação irrefletida, incompatível como instrumento de uma pedagogia comprometida com o desenvolvimento global que se pretendia. A partir desse diagnóstico, reivindicaram-se mudanças no currículo, como a desmilitarização da EF, a superação da predominância da área biológica, bem como a diferenciação entre o esporte-educação e o esporte-rendimento. (BETTI, 1991, p.126).

Seguindo a cronologia apontada pelo autor, outro exemplo da participação das associações classistas é a carta de Belo Horizonte, de 1984, em que foram apontados o isolamento da EF em relação às outras áreas de conhecimento, a relação com os interesses e ideologias dos grupos dominantes e sua didática condicionante. O documento critica, ainda, a proliferação dos cursos de EF, o que comprometeu a qualidade profissional de seus egressos,

denunciando a defasagem destes profissionais para atender às novas exigências da sociedade. Ou seja, a imagem desse professor passou de responsável pela saúde e segurança nacional, para alguém manipulado, mero executor de estratégias para manutenção das ideologias dominantes.

Nesse sentido, reivindicou-se o comprometimento da área com a transformação social e a construção de uma nova sociedade, fundamentada numa nova didática que refletisse um corpo teórico construído a partir do resultado de pesquisa e reflexão sobre a prática pedagógica. Para tanto o profissional deveria receber formação generalista, desenvolver consciência ética e democrática, competência técnica e condições para interpretar a realidade em que atua. Frente a essa nova perspectiva, a pesquisa científica foi o meio eleito para o salto qualitativo que se ansiava. Houve apoio estatal e as pesquisas expandiram-se para além daquelas de cunho biológico.

Vale lembrar que a EF, conforme demonstrado, teve grande interferência do poder público, além de forte influência militar. Logo, os profissionais que se destinavam à área, em geral, guardavam alguma identificação com essas instâncias. Some-se a isso, o fato de nessa época a EF ser uma atividade e não um componente curricular, em que os professores sequer eram convidados a compor o conselho de classe. E, embora, começasse na escola um incremento do pensamento progressista, professores e gestores não hesitavam em solicitar a intervenção dos professores de EF nas questões disciplinares.

Pode-se dizer, portanto, que do ponto de vista de uma produção subjetiva na direção de uma perspectiva cultural, esse período não propiciou nenhum tipo de reforço, ou possibilidade de produção subjetiva para esse professor, além da crítica.

Betti (1991) esclarece que a abordagem filosófico-ideológica admite duas grandes linhas de pensamento para EF: a estrutural-funcionalista ou positivista, que tem como escopo o desenvolvimento psico-físico-social do homem a fim de adequá-lo à manutenção da estrutura social vigente com vistas à melhoria de seu funcionamento; e a dialética ou materialista-histórica que reconhece o papel da EF na reprodução das desigualdades sociais e defende o desenvolvimento do espírito crítico e autocrítico para interpretação e transformação do mundo.

Isso não quer dizer que os pesquisadores comprometidos com o desenvolvimento psico-físico-social concordem que seus achados se destinam à manutenção da estrutura social vigente. Quem toma a definição de Betti, literalmente, pode supor um consenso epistemológico na EF, entretanto a partir daí, instalou-se a crise de identidade da EF e questões

sobre o objetivo, o significado e especificidade do componente curricular ainda povoam os debates acadêmicos de hoje.

Não poderia ser diferente, visto que nem todos partilhavam da mesma ideologia. Além disso, como bem assinala Gago (1996), a produção científica é uma atividade humana muito restrita socialmente, cuja disseminação social se resume aos resultados, promovendo toda sorte de apropriação, conforme veremos no capítulo que trata da implementação do currículo.

Nesse sentido, a história tem nos mostrado que o caloroso debate acadêmico reverbera poucos ecos na prática pedagógica, produzindo dois efeitos colaterais indesejáveis: um avanço na área educacional muito aquém das demandas que se impõem no cotidiano escolar e o esvaziamento do trabalho acadêmico com a temática da EFE, uma vez que as teorias não sofrem a retroalimentação dos ajustes promovidos na intervenção. E aqui se evidencia a importância de se propor pressupostos teórico-metodológicos considerando as representações e práticas dos professores.

Resumindo, os últimos anos desse período (1851-1982), marca a mudança de representação da figura do profissional de EF. O responsável pela saúde, detecção de talentos esportivos, paladino da moral, torna-se o ingênuo, alienado, despreparado para atender as exigências da emancipação social. Embora esse fator tenha impulsionado a expansão das pesquisas na área, não se observam mecanismos de mediação entre a produção acadêmica e a categoria docente. Além disso, considerando a história pregressa da área, não havia nenhum traço no território desses professores que indicasse alguma potencialidade de produção de aspectos subjetivos na direção de uma prática transformadora.

3.2 Alguns esclarecimentos antes da discussão sobre as abordagens

Frente ao desafio de se propor novos pressupostos teórico-metodológicos, surgem os movimentos em oposição ao modelo tecnicista, esportivista e biologicista, que Darido (1999) categorizou e denominou como abordagens. É importante ressaltar que esses pressupostos teórico-metodológicos não são estanques, influenciam-se mutuamente e, conforme os dados das pesquisas citadas na introdução, coexistem no fazer pedagógico dos professores de EFE. Assim sendo, a fim de que se possam reconhecer as influências no fazer pedagógico dos entrevistados, discutiremos os pontos principais de cada abordagem e ampliaremos a discussão de modo a contemplar as concepções elaboradas pelos autores da PPCEF do Estado de São Paulo.

Embora não elencado por Darido, há um importante movimento na Educação Física que antecedeu as abordagens e, ainda hoje, influencia de maneira importante a prática pedagógica, por isso optamos por incluí-lo: **a Psicomotricidade**. Em artigo que versa sobre a especificidade da área, Soares (1996) argumenta que com o advento da psicomotricidade vive-se o momento mais rico e contraditório da área.

Rico, porque proporcionou um vigoroso envolvimento da EFE com as atividades da escola: desenvolvimento da aprendizagem, processos cognitivos, afetivos e psicomotores, a ênfase na formação integral da criança. A contradição é que a EFE, no contexto da psicomotricidade, era apenas um meio para se aprender as outras disciplinas, assumindo um caráter genérico que transitava entre a reabilitação, a readaptação e a integração e, dessa maneira, sua especificidade se esfumava.

De acordo com a autora, havia um constrangimento do professor em dizer que ensinava ginástica, esportes, etc., uma vez que o discurso e a prática da Psicomotricidade substituiu o conteúdo até então, predominantemente, de natureza esportiva. Embora se reconheça na sociedade ocidental moderna o conhecimento do corpo sob o ponto de vista da anatomia, fisiologia e mecânica do movimento, as preocupações de natureza pedagógica, a busca de relação entre o físico e o mental, a socialização, etc. sempre estiveram presentes sem perder sua especificidade.

“O discurso e prática da Educação Física sob a influência da Psicomotricidade, coloca de modo nunca antes visto a necessidade do professor de Educação Física sentir-se um professor com responsabilidades escolares, pedagógicas. Busca desatrelar sua atuação escolar dos cânones da instituição desportiva, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado. Muito bem, se de um lado isto foi extremamente benéfico, de um outro foi o início

de um abandono do que era específico da Educação Física, como se o que ela ensinasse de específico fosse, em si, maléfico ao desenvolvimento dos alunos e a sua inserção na sociedade.” (SOARES, 1996, p.10)

Retomando a discussão das abordagens e os temas relacionados à Educação Física, parece-me útil o esclarecimento de alguns termos que são utilizados pelos autores, ao longo deste trabalho, com significado equivalente, mas com nomenclatura diversa, em função da raiz teórica que originou o conceito. Essa polissemia pode suscitar alguma dúvida durante a leitura, uma vez que cada autor se utiliza da nomenclatura mais próxima de seus aportes teóricos, por isso optamos por aclarar os usos dos termos.

Cultura Corporal, Cultura Corporal de Movimento e Cultura de Movimento

Esse conceito, tratado por Pich (2005) no dicionário crítico de Educação Física brasileira, recebeu influência de duas fontes teóricas da Educação Física alemã, cabendo à tradição marxista (próxima ao Coletivo de autores) o conceito de cultura corporal e à tradição etnográfica e fenomenológica (próximas a Daólio e Kunz, guardadas as devidas diferenças) o conceito cultura de movimento. Na visão de Pich (2005), Betti tentou conciliar os dois conceitos ao propor a expressão cultura corporal de movimento, assim esclarecido por Betti *et al*, 2007:

“[...]a “cultura de movimento” a que se refere Kunz (1991) não é similar à “cultura corporal” ou “cultura corporal de movimento” tais como aparecem em Betti (1994) e Bracht (1999), e como Daolio (2004) os retoma. A noção de cultura em Kunz guarda relação com o “mundo da vida” de que fala a fenomenologia, e a expressão alemã “Bewegungswelt” da qual se vale seria mais bem traduzida por “mundo do movimento”, para diferenciá-la da perspectiva antropológica que inspirou aqueles outros autores.” (BETTI *et al*, 2007, p.50-51)

Dessa maneira, foi respeitada, no texto, a expressão tal qual utilizada pelo autor, ou seja, nas falas de Betti encontraremos cultura corporal de movimento, nas de Kunz, cultura de movimento e assim por diante. Todavia, a despeito da fonte que originou as expressões, todos eles se aproximam de uma significação que envolve a dinâmica dos sentidos e significados produzidos nos jogos, lutas, danças, esportes e ginásticas.

Educação Física e Educação Física Escolar

Naturalmente, o foco deste trabalho é a EFE, uma vez que estabelece relações entre a subjetividade dos professores e o currículo, entretanto, conforme se constatará ao longo do

texto, por vezes, o termo EF foi utilizado para se referir à EFE. Isso se deveu à tentativa de se manter fiel ao texto dos autores citados que, em certos casos, fizeram análises sobre a área e posteriormente proposições para EFE. Além disso, por vezes, referiram-se à EFE como EF da escola, ou EF em ambiente escolar, ou ainda, EF como componente curricular. Dessa maneira, o determinante para essa compreensão é o contexto, indicando a qual dos termos é feita a referência.

4. A Produção Acadêmica: abordagens pedagógicas da EFE

“A ambição do romancista não é fazer melhor que seus predecessores, mas ver o que eles não viram, dizer o que eles não disseram. A poética de Flaubert não desconsidera a de Balzac, do mesmo modo que a descoberta do polo norte não torna caduca a da América” (Milan Kundera, 2006 p. 22).

4.1 Abordagem desenvolvimentista

A obra de referência dessa abordagem no Brasil é **“Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”** (Tani et alii, 1988). Amparada pelos estudos de Gallahue e J. Connolly, defende o movimento como objeto de estudo da área e coerente com essa premissa, desenvolve seus pressupostos teórico-metodológicos com ênfase na aprendizagem motora e no desenvolvimento motor. É a partir dessa abordagem que se dissemina os conceitos (ainda muito utilizados pelos professores de EF) de aprendizagem do movimento, aprendizagem a partir do movimento e aprendizagem sobre o movimento. Considerando que as habilidades motoras modificam-se nas diferentes etapas do crescimento da criança em idade escolar, há uma proposição de desenvolvimento dessas habilidades, iniciando-se pelas básicas até as mais complexas. Essa foi uma abordagem muito criticada pelas abordagens que, diferentemente desta, realizam suas análises a partir da cultura, uma vez que, amparadas pelas ciências humanas, consideram a EFE como área de intervenção, conforme discutiremos posteriormente. Os três professores que se graduaram até 1990 (PLP) e dois dos PL admitem referenciar-se nessa abordagem, enquanto os outros reconhecem, pelo menos, sua influência no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

4.2 Abordagem Construtivista-Interacionista

A obra de referência dessa abordagem é **“Educação de corpo inteiro”** do professor João Batista Freire (1989), muito disseminada entre os professores da área, provavelmente em função da adoção dos pressupostos dessa abordagem pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, na PPC de 1991. Some-se a isso a grande aceitação do trabalho de Jean Piaget (apesar de se reconhecer, também, a presença de conceitos de Vygotsky e Wallon no documento), cujas teorias amparam essa abordagem. Para Darido (1999) a principal vantagem dessa abordagem é a possibilidade de integrar-se a uma proposta pedagógica ampla, além de considerar o conhecimento que a criança traz e o resgate da cultura lúdica. Correia (2011) destaca positivamente dessa abordagem *a necessidade de mediações problematizadoras na construção de um conhecimento significativo relacionado às práticas corporais e de movimento*. (p.100). A crítica que recai sobre essa abordagem circunscreve-se à falta de especificidade sobre o conhecimento que se pretende construir, por meio da prática pedagógica da EF, uma vez que nesta abordagem a EF se configura como um meio para o desenvolvimento cognitivo. Assim sendo, o componente seria um facilitador para a aprendizagem da leitura, da matemática, etc. Quatro dos nove entrevistados declararam sua preferência por essa abordagem e outros quatro reconheceram algum tipo de influência dessa abordagem na sua prática pedagógica.

4.3 Abordagem crítico-superadora

A obra de referência dessa abordagem é **“Metodologia do ensino da Educação Física”** (1992), sistematizada por um coletivo de autores. Referenciada no materialismo histórico-dialético, essa abordagem que recebeu influências de Demerval Saviani e José Libaneo, reforça a necessidade de se contextualizar os fatos e promover o resgate histórico, a fim de que o aluno se aproprie da produção de conhecimento construída pela humanidade, levando em conta as mudanças ocorridas nos diversos períodos em função das questões de poder vigentes. Dessa maneira, ela é diagnóstica por observar os dados advindos da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor a respeito, juízo este atrelado aos sentidos\significados de quem faz o julgamento. Para Darido (1999) é ainda judicativa e teleológica, uma vez que julga os dados a partir de uma ética que representa uma determinada classe social e busca uma direção, de acordo com a classe que realiza essa reflexão. Nas palavras da autora:

“Esta reflexão pedagógica é compreendida como sendo um projeto político-pedagógico. Político porque encaminha propostas de intervenção em uma determinada direção e pedagógico no sentido de que possibilita uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade, explicitando suas determinações.” (p.24)

A crítica que recai sobre essa abordagem refere-se à dificuldade de se realizar a transposição didática dessas reflexões nas aulas de EFE, uma vez que não se observam subsídios metodológicos para a prática pedagógica. Os professores conhecem a obra de referência, entretanto não souberam citar algum autor. Alegam que procuram promover a crítica em suas aulas, mas desconhecem os métodos propostos para tal, nesta abordagem.

4.4 Abordagem sistêmica

A obra de referência dessa abordagem é **”Educação Física e sociedade”** (BETTI, 1991). Nela, o autor, baseado nas ideias de Koestler e Bertalanffy, discorre sobre as correlações entre a teoria de sistemas e os currículos de EF. Na interpretação de Betti, a EF é um sistema hierárquico aberto, em que as instâncias superiores do sistema exercem controle sobre os sistemas inferiores. Pensando-se a estrutura escolar, vislumbra-se esse sistema hierárquico no organograma – Secretaria da Educação – diretoria de ensino – gestores – coordenadores – docentes, etc. A influência recíproca entre esses sistemas e a sociedade é o que lhe confere a característica de sistema aberto. Embora haja a preocupação em se preservar a especificidade da área, essa teoria concentra esforços na questão da atribuição de sentidos nas vivências, superando a aquisição de habilidades motoras e a mera reprodução de movimentos. Prega, ainda, a diversidade dos conteúdos, contemplando as diferentes manifestações da cultura corporal: o jogo, a ginástica, o esporte, a luta e a dança, atentando-se ao princípio da não exclusão. Mauro Betti é um dos autores da atual PPCEF do Estado de São Paulo, e conforme veremos no capítulo que trata da PPC, essas ideias estão presentes, tanto no documento quanto no material didático produzido para os professores da rede. Nenhum dos professores conhece essa abordagem. Já ouviram falar do autor, mas desconhecem sua produção acadêmica.

A despeito da compilação oferecida por Darido (1999), há ainda dois outros autores que influenciaram diretamente a PPCEF. Um deles é o professor Jocimar Daólio⁹, que divide a

⁹ Ao consultar o currículo de EF da rede estadual identificam-se oito nomes. Essa proliferação de autores deve-se ao critério utilizado pela SEE, de citar todos os colaboradores (corpo técnico da SEE, autores de material didático, etc.). Entretanto, basta uma rasa revisão bibliográfica para se identificar que as concepções presentes na PPCEF

autoria da PPCEF com Mauro Betti, e o outro, o professor Elenor Kunz, teórico da concepção crítico-emancipatória que discutiremos, a seguir.

4.5 Concepções¹⁰ que influenciaram a PPCEF

4.5.1 Concepção crítico-emancipatória:

As obras de referência dessa abordagem são **“Educação Física: ensino & mudança”** e a **“Transformação Didático-Pedagógica do Esporte”**, ambas do professor Elenor Kunz. Em consonância com os autores supracitados, Kunz é um crítico da EF fundamentada nas Ciências Naturais e no tecnicismo. O autor, amparado pela teoria antropológica de Tamboer, baseado em Gordjin e Buytendijk, defende uma análise integral do movimento humano por meio de uma concepção dialógica em que há uma estreita relação entre a intencionalidade do sujeito e a constituição do sentido/significado. A atribuição de sentido às ações humanas não se encontra no sujeito ou no mundo, mas é constituída a partir da inter-relação entre os dois, prevendo-se um equilíbrio entre a identidade pessoal e a identidade social, além da subjetividade do sujeito que se movimenta. Dessa maneira, o movimentar-se para este autor é um evento fenomenológico. O Se- Movimentar, conceito-chave na PPCEF, é a tradução de "Sich-bewegen". "Bewegen", que em alemão significa "movimento" e "Sich" "próprio", com isso, o autor destaca o sujeito que se movimenta e não o movimento em si, mera expressão espaço-temporal. Daólio (2010) esclarece que Kunz critica o uso da expressão “cultura corporal”, oriunda da abordagem crítico-superadora, uma vez que para este autor toda cultura é manifestada corporalmente, seja pensar, seja correr. Assim sendo, a partir da sua concepção dialógica, considerando a EF como práxis social, no cotejamento entre o mundo do movimento vivido pelo aluno e os movimentos advindos das culturas tradicionais ou populares e sua consequente ressignificação é que o autor concebe o conceito “cultura do movimento”. Os professores alegaram conhecer o autor, mas desconhecem sua produção acadêmica.

têm autoria partilhada entre Jocimar Daólio e Mauro Betti. Assim sendo, toda vez que neste trabalho houver menção aos autores da PPCEF, estarei me referindo a Jocimar Daólio e Mauro Betti.

¹⁰ Às concepções que foram compiladas por Darido, preservei o termo abordagem, uma vez que sua obra é amplamente adotada nas graduações de licenciatura em EF e os sujeitos da nossa amostra estão familiarizados com essa nomenclatura, conforme verificamos nas entrevistas. Entretanto, autores como Mario Betti e Jocimar Daólio rejeitam o termo por acreditar que ele não traduza a dinâmica de interlocução presente entre as diferentes perspectivas. Dessa maneira, mantivemos a nomenclatura de **abordagem** sistêmica, para a perspectiva adotada por Betti, obedecendo à compilação de Darido. Às perspectivas apresentadas por Kunz e Daólio, denominei concepções.

4.5.2 Concepção Antropológico-Social:

A obra de referência dessa abordagem é: **Da Cultura do Corpo** (1995), trabalho inaugural do professor Jocimar Daólio nessa concepção, seguido posteriormente de outras publicações, dentre as quais destacamos **Educação física e o conceito de cultura** (2004). Amparado pela Antropologia Social de Marcel Mauss, F. Laplantine e C. Geertz, o autor analisa as representações sociais sobre as quais se configura o trabalho do professor de Educação Física na Escola, a partir das concepções de corpo, educação e cidadania relatadas pelos entrevistados. A proximidade com a realidade do pensamento docente levou Daólio (1995) à defesa da compreensão da tradição social na proposição de mudanças para a EF, frente à constatação de que os discursos teóricos não eram suficientes para contrapor as representações incorporadas por esses professores. Defende, ainda, uma "Educação Física plural", baseada no princípio da *alteridade*, em que as diferenças físicas e culturais dos alunos sejam consideradas na ação pedagógica, levando em conta os significados atribuídos à prática corporal. Daólio, na supracitada publicação de 2004, realiza uma revisão crítica do uso do conceito de cultura nas principais abordagens da EF. Nesta obra o autor propõe a superação da visão estratificada do ser humano e do movimento, a partir da consideração da relação de interdependência dos aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos e socioculturais, vislumbrando uma concepção sociocultural que não se limite ao estudo do corpo e do movimento. Nesta obra estão presentes o conceito de eficácia simbólica e o conceito semiótico de cultura de Geertz, ampliando a discussão sobre os sentidos e a busca de significados para o componente curricular.

As obras de referência das abordagens/concepções, discutidas até aqui, foram publicadas entre 1988 (Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista) e 1995 (Da Cultura do Corpo). É de se esperar, considerando a dinâmica social, que as teorias gestadas à época das publicações tenham sido revistas e ampliadas. A fim de corroborar essa assertiva, apresentamos a seguir, dois quadros-síntese sobre os autores, suas obras, fundamentação teórica, etc. Um deles, elaborado por Darido em 1998, o outro, por Mauro Betti em 2012, como parte do conteúdo da pós-graduação EaD da UNICAMP, oferecida pela SEESP para professores da rede estadual (REDEFOR - Rede São Paulo de Formação Docente¹¹).

¹¹ REDEFOR é fruto de um convênio entre a SEE-SP e as universidades estaduais (USP, UNESP e UNICAMP) para a oferta de cursos de pós-graduação. A UNICAMP coube a pós-graduação em EF, coordenada por Jocimar Daólio.

	Desenvolvimentista	Construtivista	Crítico-superadora	Sistêmica
Principais autores	Tani, GManoel, E.J.	Freire, J.B.	Bracht, V. Castellani, L. Taffarel, C. Soares, C. Escobar, M. Varjal, E.	Betti, M.
Obra/publicações	Educação Física Escolar: uma abordagem desenvolvimentista	Educação de corpo inteiro	Metodologia do ensino da Ed. Física	Educação Física e sociedade
Área de base	Psicologia	Psicologia	Filosofia Política	Sociologia Filosofia
Autores de base	Gallahue, D. Connolly, J.	Piaget, J.	Saviani, D. Libâneo, J.	Bertalanffy Koestler, A.
Finalidade	Adaptação	Construção do conhecimento	Transformação social	Transformação social
Temática principal	Habilidade Aprendizagem Desenvolvimento Motor	Cultura popular Jogo Lúdico	Cultura Corporal Visão histórica	Cultura Corporal, Motivos, atitudes, comportamento
Conteúdos	Habilidades básicas, Habil. específicas, jogo, esporte, dança	Brincadeiras populares, jogo simbólico, jogo de regras.	Conhecimento sobre o jogo, esporte, dança, ginástica	Vivência do jogo, esporte, dança, ginástica.
Estratégias/Metodologia	equifinalidade variabilidade, solução de problemas	Resgatar o conhecimento do aluno. Solucionar Problemas.	Tematização	Equifinalidade Não exclusão Diversidade
Avaliação	Habilidade processo observação sistemática	Não punitiva, processo auto-avaliação.	Considerar a classe social Observação sistemática.	

Tabela 5: Quadro-síntese sobre os autores e suas abordagens. Extraído de Darido, 1998

PROPOSIÇÃO	AUTOR(ES)	ÁREAS DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	PRINCIPAIS CATEGORIAS TEÓRICAS	FOCO DE ATENÇÃO
Desenvolvimentista	Go Tani e colaboradores	Psicologia Aprendizagem Motora	-Comportamento -Percepção sensório-motora Desenv. motor -Maturação -Controle motor	Aprendizagem do movimento Aumento da complexidade, diversidade, controle e

Construtivista	João Batista Freire	Psicologia Pedagogia	-Habilidade motora	qualidade do movimento
			-Padrão de movimento	
Sociológico-Sistêmica	Mauro Betti	Sociologia	-Esquema motor	Educação <i>do e pelo</i> movimento
			-Esquema de ação	
			-Símbolo	
			-Linguagem	
			-Períodos de desenv.	
			-Cognição	
			-Fantasia	
			-Cultura popular	
			-Jogo	
			-Sistema sociocultural	Apropriação crítica da cultura de movimento
Crítico-Superadora	Coletivo de Autores	Pedagogia Filosofia da Educação	-Política educacional	
			-Objetivos educacionais	
			-Personalidade	
			-Cidadania	
			-Cultura corporal de movimento	
			-Processo de ensino-aprendizagem	
			-Autoafirmação	
			-Autointegração	
			-Currículo	Apreensão da expressão corporal como linguagem
			- Classes sociais	
			-Cultura Corporal	
			-Expressão corporal	
			-Conhecimento	

			<ul style="list-style-type: none"> -Conteúdos de ensino -Escolarização -Intencionalidade pedagógica -Significação objetiva -Sentido pessoal 	
Antropológico-Cultural	Jocimar Daolio	Antropologia	<ul style="list-style-type: none"> -Cultura -Conhecimento popular -Significado social -Tradição -Técnica corporal -Eficácia simbólica -Alteridade 	Convivência com as diferenças humanas que se expressam nas manifestações corporais
Crítico-Emancipatória	Elenor Kunz	Filosofia Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> -Relação homem-mundo -Objetivação cultural -Subjetividade -Linguagem -Trabalho -Ação comunicativa -Cultura de movimento -Se-Movimentar -Intencional// do movimento -Significação do movimento 	Emancipação crítica do sujeito

Tabela 6: Os autores, seus referenciais teóricos, foco de atenção, etc. vinte anos depois, na visão de Betti. Extraído do material EAD da pós-graduação em EF – UNICAMP – módulo 1 – REDEFOR – Mauro Betti

No quadro-síntese de Betti (em que se destacam os três autores cujas obras estão diretamente relacionadas com as proposições contidas na PPCEF) podem-se observar várias ampliações nas categorias teóricas, no foco de atenção dos autores, na mudança de nomenclatura de abordagens para proposições, além da inclusão de dois outros autores, a saber, Jocimar Daólio e Elenor Kunz, sinalizando os avanços realizados pela EFE nos últimos vinte e cinco anos.

É importante esclarecer que, conforme publicação de Sanches e Betti (2008), o autor da PPCEF defende que há convergências entre as tendências, e a aproximação entre elas é necessária para compreensão da EFE. Dessa maneira, é possível reconhecer convergências entre as proposições de algumas abordagens e a PPCEF, ainda que com visões de mundo e propostas de intervenção próprias. Destaca, ainda, que os PCN contemplaram essa aproximação, uma vez que é possível identificar a presença de mais de uma concepção no texto, apesar da precariedade das relações estabelecidas entre as áreas de estudos científicos e da proposta de intervenção:

“Considerou-se, com base nesta revisão, que uma aproximação entre as tendências analisadas é condição necessária para uma melhor compreensão da Educação Física Escolar, porque os professores podem utilizar diversos elementos constitutivos para solucionar problemas cotidianos. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Educação Física constituíram-se em uma abordagem coerente em relação à possibilidade de aproximação entre as tendências. Entretanto, seus princípios curriculares, particularmente seus conteúdos, foram limitados na abrangência, uma vez que as relações estabelecidas entre as áreas de estudos científicos - Cinesiologia, Ciência da Motricidade Humana, Cultura Corporal de Movimento, Ciências do Esporte e Aptidão Física relacionada à Saúde – e a proposta de intervenção foram precárias.” (SANCHES E BETTI, 2008, p.1)

Em função dessa visão, é que o autor rejeita a nomenclatura de “abordagens”, cunhada por Darido, para as proposições teórico-metodológicas da EFE, a partir das décadas de 1980 e 1990. Para Betti e Kuriki (2011), as proposições teórico-metodológicas da Educação Física permanecem em um processo dinâmico de interação, diálogo, convergências e divergências, que ressignificam suas produções. Não são proposições estáticas adotadas a partir dos processos de identificação dos professores, mas antes, segundo os autores, projetos em movimento que foram se aproximando da noção de cultura, ainda que com análises particulares sobre o conceito.

Figura 6: Dinâmica das proposições teórico-metodológicas segundo Betti e Kuriki (2011)

Walter Correia (2012), em publicação recente, analisa a consistência das abordagens como propostas sistematizadas para o ensino da EF e suas implicações na formação docente. Nesse recorte do autor, sobre as abordagens, estão traduzidas muitas das críticas que circulam entre os profissionais das escolas públicas que, repetidamente, se veem obrigados a aderir a uma ou outra concepção teórica, sem a devida proposição metodológica. O autor adverte, ainda, sobre a impossibilidade das propostas forjadas nos gabinetes acadêmicos, serem coerentemente implementadas, uma vez que desconsideram a pluralidade de sentidos do ambiente escolar.

“[...] propostas pedagógicas elaboradas no restrito contexto de áreas curriculares ou nos gabinetes acadêmicos, forjadas a partir de leituras delimitadas, redutíveis e, dessa forma, parciais, não podem adequadamente serem postas em marcha desconsiderando a totalidade da “polifonia” ou da pluralidade das “vozes” da escola com a pretensão de uma hegemonia política e pedagógica.” (CORREIA, 2012, p.174)

Decorridas mais de duas décadas das obras de referência das abordagens/concepções, é profícuo para esta pesquisa conhecer o que pensam, hoje, não só os professores, e os críticos das abordagens, mas também os autores sobre as próprias concepções e como percebem seu impacto na EFE. Kuriki (2007) pôde constatar as impressões dos autores (exceto Go Tani e Mauro Betti, que foi seu orientador) ao entrevistá-los para sua monografia intitulada “As proposições teórico-metodológicas para a educação física escolar das décadas de 1980 e 1990: antes, agora, e depois?” A autora retoma a antiga/permanente problemática da viabilidade das

proposições teórico-metodológicas, em que os autores, como veremos, corroboram as impressões de Correia (2012).

4.6 A visão dos autores sobre a repercussão das obras na EFE

A despeito das contribuições e do avanço qualitativo que trouxeram para a área, a cada nova publicação (DARIDO, 2000; TOKUYOCHI, 2009; NEIRA, 2010) de dados sobre os professores de EFE percebe-se a dificuldade de se realizar a transposição didática das proposições, ou ainda, de se alterar as representações sobre a área e sobre a docência, ainda que haja apropriação teórica de alguma proposição, a fim de promover mudanças na prática pedagógica.

Apesar de reconhecerem a importância das proposições para a EFE, os autores, embora tivessem clareza de que não seria possível uma aplicação direta das teorias na prática pedagógica, acreditam que elas foram pouco implementadas, ou ainda, foram, mas diferentemente do que imaginavam. Além disso, observam que há um distanciamento entre a realidade experimentada pelo professor no ambiente escolar e o contexto de elaboração das proposições. A exaustiva carga horária de trabalho e a deficiência das políticas públicas na capacitação dos profissionais impossibilitam as aproximações e mediações necessárias entre as duas instâncias.

“ (...) se caiu, no meu modo de entender, num círculo de discussões teóricas, até bem aprofundadas, mas a parte frágil, a parte carente que sempre foi, ficou sobrando mais uma vez. Então por isso que, por exemplo, hoje continuamos lançando mão do nosso trabalho daquela época. Os trabalhos que hoje se orientam mais especificamente à Educação Física escolar, eu não vejo outra do que aquilo que a gente já realizou nos tempos de 90, 91 noventa e pouco. (...) acho que na medida que a gente esperava que mais, cada vez mais, os jovens da nossa, após a nossa geração que tanto prometiam, não deram continuidade suficiente naquilo que foi produzido nessa década final de 80 e início de 90”. (Kunz apud Kuriki, 2007, p.34)

Kuriki (2007) relata que Daólio considera as proposições extremamente criativas e importantes para EFE, mas entende que a simples inclusão nos cursos de formação de professores não é suficiente para a transposição didática: *“uma proposição é necessariamente teórica, e outra coisa é uma intervenção na prática, ela pode até prever uma organização que, logicamente, na prática, não vai se dar do mesmo jeito”*. O autor defende a aplicação das teorias, pelos graduandos, nos estágios que realizam durante sua formação, o que não significa

que não devam ser estudadas, pois dessa maneira o professor terá mais elementos para sua prática pedagógica.

Tani (2011, 1998) reforça a ideia de que os debates acadêmicos acerca das proposições não transpuseram os muros das universidades e, quando o fizeram, restringiram-se às discussões de suas bases conceituais, matrizes filosóficas e ideológicas, distante, portanto, da prática profissional, uma vez que não contemplavam as discussões sobre conteúdos e métodos.

Este autor acredita que a aprendizagem do movimento é de responsabilidade integral da Educação Física, sob a alegação de que qualquer disciplina pode educar através do movimento, no entanto é ao desempenhar com competência a sua especificidade que a EFE cumprirá seu papel educacional. E acrescenta, ainda, que os objetivos da área não podem confundir-se com as finalidades da educação escolarizada, embora devam estar atrelados a ela.

“Não basta afirmar, por exemplo, que a capoeira é uma manifestação da cultura corporal de movimento que necessita ser trabalhada na EFE por inúmeras razões e méritos. Pergunta-se: quando e de que forma os escolares devem ter acesso a essa cultura corporal, caso não se queira limitá-la à aquisição de conhecimentos teóricos, históricos, sociológicos, antropológicos e assim por diante?” (Tani, 2008, p.326)

Sobre a contextualização, o autor contesta:

“[...] pode o estudo do movimento humano em que o contexto social não é examinado coexistir com o estudo do contexto social que faz os movimentos serem significativos para as pessoas (por exemplo, esporte, jogo, dança ginástica etc.)? Essa questão remete à discussão da base epistemológica da própria área de Educação Física, pois se refere ao seu objeto de estudo. Sabe-se que o movimento humano deriva o seu significado do contexto, mas não seria o movimento no contexto o que constitui o seu objeto de estudo, como propõem Brooke e Whiting (1973), e não o contexto em si? O estudo do contexto social em si por meio do movimento - por exemplo, esporte - não seria um empreendimento acadêmico próprio da Sociologia? Para ela, o esporte seria apenas uma instância, um instrumento para a compreensão da estrutura e dinâmica social, assim como poderiam ser a bolsa de valores, as organizações empresariais, as organizações criminais, e assim por diante.” (p.326)

Por fim, conclui que para uma prática profissional qualificada, faz-se necessária a integração da teoria e da prática e, para que auxiliasse o professor, seria necessário apresentar um roteiro completo. Ou seja, uma proposta que além dos pressupostos filosóficos, significados

e objetivos, apresentasse também conteúdos sistematizados, seriados, com orientações e sugestões de operacionalização.

Nessa mesma direção, Lino Castellani, em entrevista concedida à Kuriki (2007), admite que em função da constatação de que a prática pedagógica da EFE não se modificava, apesar da aceitação das proposições, é que os autores começaram a se preocupar com estratégias e metodologias de formação de professores. Entretanto, passados mais sete anos, dois currículos culturalistas foram implantados em São Paulo (Estado e município), e a avaliação do meio acadêmico aponta as mesmas defasagens:

“[...] constatamos que a maioria das abordagens e tendências implica uma precária densidade exemplificadora, prescritiva e elucidativa, cujas linguagens e estruturas são demasiadamente generalistas do ponto de vista do esclarecimento dos objetivos, conteúdos, estratégias, métodos, avaliação etc. Aqui ressaltamos que não se trata de nenhuma apologia às chamadas “receitas de bolo”, o que para o processo evolutivo da área, não seria um absurdo.” (CORREIA, 2012)

É compreensível que estes autores (das abordagens) estivessem mais preocupados em teorizar sobre a EFE que se almejava para a consecução da transformação social, do que em propor métodos. A análise do contexto indicava a existência de uma disciplina eminentemente prática, reprodutora dos conceitos validados pelas classes dominantes, apartada do coletivo de professores no ambiente escolar, que restringia suas reflexões à melhora do desempenho técnico, físico, esportivo e/ou da aprendizagem (da própria disciplina ou de outras, etc).

Assim sendo, a via de transformação parecia partir da reflexão e crítica da prática pedagógica que se tinha. Reflexão essa com a árdua tarefa de conciliar as análises provenientes das ciências humanas com a especificidade de uma área historicamente determinada pelas ciências biológicas. Essa é uma empreitada pretensiosa, de mudança paradigmática, de transformação na concepção do profissional sobre o papel social da EFE, além da reflexão sobre as identificações com a área, em que não se pode ter a ingenuidade de se efetivar pela mera publicação das ideias, por mais inspiradoras que sejam, conforme se verificou nas entrevistas.

À EFE permanece o desafio de conciliar a especificidade de seus conteúdos à formação do cidadão crítico. Considerando os relatos dos professores, nesse processo há, ainda, que se administrar a tradição técnico-pedagógica, presente há mais de um século na área, com ampla disseminação de métodos e estratégias de ensino e a repercussão dos objetivos, estratégias e

resultados da prática das manifestações da cultura de movimento fora do ambiente escolar (academias e clubes, por exemplo) que constrói o senso comum sobre a área, impactando sobre a prática pedagógica.

Somem-se a isso a cultura escolar, que permanece tratando o componente curricular como atividade complementar, e a ausência de subsídios teóricos para lidar com essa realidade, seja pela formação inicial que não contempla esse aspecto, seja pela falta de capacitação e mediação entre a produção acadêmica e a prática profissional. Nesse contexto, surgiram propostas de diretrizes pedagógicas e princípios metodológicos.

Do ponto de vista da produção subjetiva que busco, observa-se que o meio acadêmico concebeu posições epistemológicas a fim de superar as hegemônicas (tecnicista, higienista e esportivista) que circunscreveram o professor de EFE à margem das demandas sociais no ambiente escolar. Todavia, a despeito da imensa oferta de aportes teóricos, o docente ainda não vislumbrava de que maneira aquelas proposições poderiam se inserir na sua prática pedagógica. Além disso, a legitimação da EF como componente curricular, por meio da LDB, acrescentou novas demandas compromissadas com o desenvolvimento de projetos educacionais. Logo, as abordagens enriqueceram a discussão teórica e ampliaram as possibilidades de “olhares” para a EFE.

Contudo, dada a distância entre a produção acadêmica e o chão da quadra da escola, a produção de alguma subjetividade na direção de uma perspectiva cultural estava limitada aos professores que ingressaram nas pós-graduações e se identificaram com essa problemática. Aos poucos, ainda que diferentemente do que se deseja, inicia-se a circulação de novas propostas. A seguir analiso os princípios defendidos por Daólio e Betti que culminaram na atual PPCEF.

5. – Das concepções que influenciaram a construção da PPCEF

É importante reforçar que o escopo deste trabalho não é o de realizar uma análise crítica sobre a PPCEF, e sim o de conhecer o posicionamento dos professores em decorrência da produção subjetiva. Dessa maneira, as informações aqui contidas sobre o tema têm caráter descritivo, na intenção de tentar vislumbrar o mais fidedignamente possível os objetivos pretendidos pelos autores, bem como as ideias que os influenciaram.

Todavia, antes de relatar as concepções destes autores, proponho a discussão sobre a chamada crise de identidade da área, a fim de que se conheçam os diferentes posicionamentos, uma vez que eles coexistem nas diversas instâncias de formação desse professor.

5.1 Breve comentário sobre a polêmica questão da identidade na área

Embora a proposta culturalista ganhe, gradativamente, mais adeptos e se insira cada vez mais nos projetos de políticas públicas, a exemplo das propostas do município e do Estado de São Paulo, a crise iniciada nas décadas de 1980 e 1990 ainda reverbera. A despeito das convergências entre as concepções, há diferentes entendimentos sobre a caracterização da área e do seu objetivo, demarcando limites epistemológicos que se traduzem em práticas pedagógicas de natureza muito diversa. Dessa maneira, a fim de compreender os princípios defendidos na PPCEF, faz-se necessário, primeiramente, conhecer a concepção de área e objetivos pretendidos pela prática pedagógica da EF, segundo seus autores.

Primeiramente é importante esclarecer que, na concepção adotada pela PPCEF, a EF não é uma disciplina científica, mas uma área de conhecimento e intervenção profissional-pedagógica, cujo projeto é a apropriação crítica da cultura corporal de movimento¹² (BETTI, 2005), conforme explicitado na PPCEF:

“O que deveria ser aprendido/apreendido por parte dos alunos da Educação Física são as manifestações, os significados/sentidos, os fundamentos e critérios da cultura de movimento de nossos dias – ou seja, sua apropriação crítica.” (SÃO PAULO: SEE, 2008, p. 43)

Esse amadurecimento em relação à área é fruto de um intenso debate teórico-epistemológico empreendido na década de 1990 entre os autores que realizaram proposições, dentre os quais destaco Tani, Lovisolo, Bracht e Betti. Diferentemente de Tani, os outros autores, conforme revisão realizada por Betti (2007), não acreditam (nem tampouco julgam necessário) na possibilidade de se definir uma identidade para a EF e constituí-la como disciplina científica.

Tani (1998), por sua vez, defende que as discussões acerca da EFE que não partam da análise de questões relacionadas à identidade e estrutura da área de conhecimento da EF, pouco

¹² Em artigo posterior (2007), Betti defenderá a concepção da EF como interlocução e interpretação, baseado em princípios da semiótica, com base fenomenológica, como alternativa aos impasses da resposta culturalista, conforme discutiremos. De qualquer maneira permanece o contraponto de não caracterizar a área como disciplina científica.

auxiliam na dissipação das ambiguidades quanto à função, objetivo, significado e conteúdo da área. O autor prossegue nesse raciocínio com as seguintes indagações:

- Qual seria a área de conhecimento correspondente ao ensino da EF? (uma vez que a matemática é área correspondente ao ensino da matemática e assim se repetindo com as outras disciplinas);
- Qual seria seu objeto de estudo e que tipo de conhecimento ela produziria?
- Qual seria a relação entre a EF como área de conhecimento e a EFE?

Elegendo o movimento humano como objeto de estudo e reforçando a ideia da necessidade de sistematização acerca desse objeto, o autor (considerando variáveis como crescimento e desenvolvimento) propõe três conceitos de aprendizagem: aprendizagem do movimento, aprendizagem através do movimento e aprendizagem sobre o movimento.

Para Lovisolo (1996) a definição de uma identidade não seria possível, devido à multiplicidade de enfoques disciplinares que tratam do esporte, da EF e da atividade física, interpretando determinados recortes de acordo com seus métodos e objetos teóricos. Nessa mesma direção, Bracht (1999) defende que a EF é epistemologicamente colonizada por outras disciplinas, fruto do processo de constituição do seu campo acadêmico que se valeu do conhecimento e das práticas científicas das ciências-mãe. Dessa maneira, para este autor, a crise de identidade se estabeleceu quando se começou a pleitear para a EF o *status* de ciência e se constatou sua dependência de outras disciplinas que dispunham de objeto, método de investigação e uma linguagem própria já constituída. Assim exemplificado pelo autor:

“A pesquisa em fisiologia do exercício não é ciência da Educação Física e, sim, ciência fisiológica, assim como história do esporte não é ciência do Esporte e, sim, ciência histórica.” (BRACHT, 1999, p.32)

Nessa discussão, fica evidente que o foco de atenção (e/ou a concepção que se tem de EF) determina a necessidade de se definir ou não uma identidade para a EF, a fim de amparar a prática pedagógica. Se o objeto de estudo é o movimento humano e o foco de atenção é a aprendizagem desse movimento, ainda que se respeitem suas vinculações com os aspectos biopsicossociais, a necessidade de um corpo de conhecimentos que ampare essa aprendizagem, a definição e consolidação de sua identidade mediante a pesquisa se justifica. Entretanto se o foco é a apropriação crítica da cultura de movimento, os elementos de análise não podem ser dados *a priori*, os objetos de pesquisa são fruto das reflexões sobre a intervenção, conforme esclarece Bracht:

“A pergunta pela essência da EF deveria ser entendida, a meu ver, como a busca do entendimento do que ela vem sendo, enquanto construção histórica. A partir dessa análise posso propor, caso negue o existente, outra construção, buscar conferir-lhe outras características, outra identidade.” (BRACHT, 1995, p.II)

Um avanço sobre essa discussão foi proposto por Betti (1996) que reconheceu a existência de duas matrizes na EF: a científica e a pedagógica. Para a primeira, a EF é um campo de conhecimento científico e para a última uma prática de intervenção social. Para este autor essa dicotomia reflete a problemática relação entre teoria e prática na EF, que acirrou os debates entre o fazer corporal e o saber sobre esse fazer.

“Para nós, a relação entre teoria e prática é um ponto crucial para a Educação Física. A falta de clareza nesta questão é que nos tem levado a muitos equívocos, e à permanência de um pensamento dualista.” (BETTI, 1996 p.102)

Como proposta para superação dos dualismos, baseado no conceito de mediação (entre a estrutura social e o indivíduo, entre a teoria e a prática, subjetividade e objetividade) da teoria sociológica de Bourdieu, o autor propôs uma Teoria da EF como um campo dinâmico de pesquisa e reflexão que mediasse as duas matrizes.¹³

Figura 7: Teoria da Educação Física como um Campo Dinâmico de Pesquisa e Reflexão. Betti, 1996, p.114

“A teoria assim proposta poderia sistematizar e criticar conhecimentos científicos e filosóficos, receber e enviar demandas à prática social, às Ciências e à Filosofia. A “prática” passaria a configurar-se como possibilidade de mediação entre a “matriz científica” e a “matriz pedagógica” que se apresentam no debate sobre a identidade epistemológica da Educação Física

¹³ Para o detalhamento das aproximações entre os conceitos de Bourdieu (habitus, campo e mediação) e a EF, recomendamos a leitura do artigo “Por uma Teoria da Prática” de Mauro Betti, elencado nas referências bibliográficas.

entre a “teoria” e a “prática” e o “fazer corporal” e o “saber sobre esse fazer.” (BETTI, 2005, p.183)

Dessa maneira, o autor defende a caracterização da EF como uma área acadêmico-profissional que recorre às ciências e à filosofia para a construção da sua intervenção pedagógica. Isto posto, uma vez que, também, para Daólio a EF é uma área de intervenção pedagógica que trata da cultura corporal de movimento, direciono agora meu olhar para a compreensão dos referenciais teóricos que influenciaram estes dois autores da PPCEF e as diretrizes pedagógicas propostas por eles, a partir desse referencial.

5.2 Referenciais teóricos e diretrizes pedagógicas propostas para a EFE segundo os autores da PPCEF

A intenção proposta neste tópico é a de vislumbrar as aproximações teóricas nas publicações desses autores, a fim de compreender a lógica subjacente aos pressupostos teórico-metodológicos defendidos na PPCEF. A estratégia escolhida para a formação desse mosaico foi a identificação (de acordo com suas publicações) do referencial teórico que sustenta a produção dos autores, referentes à EFE, bem como as diretrizes pedagógicas propostas. Concomitantemente, cotejarei esse conteúdo com as proposições contidas na PPCEF, por meio de excertos do texto da proposta curricular.

De acordo com o discutido até aqui, pode-se dizer que as abordagens da EF (cunhadas ao final da década de 1980 e início da de 1990) foram uma resposta à prática higienista, militarista e técnico-esportiva. Na aproximação com as Ciências Humanas, os diversos autores lançaram mão do conceito de cultura para propor suas análises sobre a área e as práticas pedagógicas. Entretanto, assim como os referenciais teóricos provinham de diferentes correntes, também o conceito de cultura e a concepção de ser humano surgiram com entendimentos próprios, conforme identificado por Daólio (2004) na obra Educação Física e o conceito de cultura.

Nesse percurso traçado pelos diversos autores da EF, em relação ao conceito de cultura e de ser humano, Daólio (2003) identifica que a EF partiu da área biológica para entender o comportamento humano (homem motor), advindo da abordagem desenvolvimentista, e posteriormente acrescentou às análises os aspectos psicológicos (homem psicológico) da

abordagem interacionista e as questões sociais (homem social) da abordagem crítico-superadora, culminando no homem cultural, concebido por Bracht, Betti e Kunz.

“Embora os caminhos utilizados por esses três autores para discutir o conceito de cultura sejam diferentes, eles chegam a alguns denominadores comuns, como a crítica à racionalidade científica, a importância da dimensão simbólica no comportamento humano, o fato de a educação física contemplar, ao mesmo tempo, um saber fazer e um saber sobre esse saber fazer, a necessidade de equilíbrio entre a identidade pessoal e a identidade social, a consideração da subjetividade, a tarefa de mediação simbólica da educação física, o sentido/significado do mover-se, além de outros.” (DAÓLIO, 2003, p.124)

Daólio admite aproximações entre a concepção sintética de Geertz e o percurso da EF. Dessa maneira, rejeita uma análise dicotômica sobre esse percurso, ou ainda a superioridade de algum desses aspectos, e o representa em forma espiralada a fim de demonstrar que as concepções se inter-relacionam e foram necessárias para a construção de uma análise mais global e dinâmica que contemplasse todos os aspectos presentes no comportamento humano.

Figura 8: Representação do processo de concepção do ser humano pela EF - do homem motor ao homem cultural. Daólio, 2003, p. 122.

Analisando esse percurso a partir da concepção antropológica de Clifford Geertz, em que a dimensão simbólica não se refere ao simbolismo individual advindo de ações isoladas, mas de um processo coletivo de significações advindos da dinâmica cultural, Daólio (2003) admite uma EF que trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e não mais a EF que trata do corpo e do movimento. Ao admitir em suas análises o sentido/significado das ações corporais, emerge a questão da alteridade e da visibilidade da diversidade das manifestações corporais humanas. Logo, as demandas advindas da dimensão simbólica evidenciam a aproximação entre os autores:

“Acredito também que a utilização de um conceito mais simbólico de cultura corporal de movimento propiciará à educação física a capacidade de convivência com a diversidade de manifestações corporais humanas e o reconhecimento das diferenças a elas inerentes. Isso implica assumir, talvez, como a principal característica da área o princípio da alteridade – **esboçada por mim em outros trabalhos e também por Mauro Betti** –, que pressupõe a consideração do outro a partir de suas diferenças e também levando em conta a intersubjetividade intrínseca às mediações que acontecem na área de educação física.” (DAÓLIO, 2003, p.124)

Assim sendo, uma vez constatadas as convergências entre os autores, tomo a dimensão simbólica, que é central na PPCEF, como ponto de partida para discutir os referenciais teóricos adotados pelos autores para o tratamento dessa questão, bem como suas influências nas proposições das diretrizes pedagógicas por eles defendidas.

5.3 Diretrizes pedagógicas defendidas por Mauro Betti

Com o reconhecimento da necessidade de se superar as concepções de EFE que não tinham como escopo a apropriação crítica da cultura corporal de movimento e as práticas pedagógicas a elas atreladas e na intenção de propor princípios metodológicos coerentes com suas proposições é que Betti e Zuliani (2003) sugeriram diretrizes pedagógicas, a fim de contribuir para formação integral dos alunos na perspectiva da apropriação crítica da cultura de movimento.

Betti e Zuliani (2003) apontam os sinais de esgotamento de uma EF cujos objetivos são determinados por agentes externos, conforme visto na revisão sobre a legislação que legitimou a eugenia, o nacionalismo, a formação de atletas, etc. É na análise do contexto que os autores revelam os fatores que levaram ao questionamento da prática pedagógica desenvolvida até então, e ao desinteresse dos alunos pelo componente curricular, a despeito da proliferação e valorização que as práticas corporais desfrutavam fora do ambiente escolar.

Esses autores contemplaram em suas diretrizes pedagógicas, as finalidades, as estratégias, os princípios metodológicos da EF e a respectiva avaliação. Dessa maneira, superou-se a fase de discussão de conceitos filosóficos e/ou ideológicos, na direção de propostas pedagógicas exequíveis na perspectiva cultural. Relembrando o texto supracitado de Tani (1998), esses eram os elementos faltantes nas concepções teórico-metodológicas que realizavam suas análises a partir das Ciências Humanas, cuja ausência, na opinião do autor,

dificultava a aproximação entre a produção acadêmica e a prática pedagógica dos professores nas escolas.

Ao final desta pesquisa é possível verificar a pertinência, ou não, da suposição de Tani, uma vez que os desdobramentos dessas diretrizes incluíram a constituição de um currículo, de material didático e de formação continuada, resolvendo (?) a lacuna deixada pela falta de discussão/proposição de conteúdos e métodos. Entretanto, antes da discussão dos resultados encontrados, a fim de manter a coesão lógica proposta inicialmente para a compreensão de possíveis produções subjetivas na prática profissional do professor da rede estadual, darei continuidade aos princípios propostos pelos autores da PPCEF.

No que se refere à finalidade da EF e da do componente curricular, defendem Betti e Zuliani (2002):

“A Educação Física deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão crítico capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas de cultura corporal de movimento – o esporte-espetáculo dos meios de comunicação, as atividades de academia, as práticas alternativas, etc.” (BETTI e ZULIANI, 2003, P. 75)

“A Educação Física enquanto componente curricular da educação básica deve assumir então uma outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade de vida.” (BETTI e ZULIANI, 2003, P. 75)

Os autores acrescentam às tarefas anteriores, a preparação do aluno para ser um praticante lúdico e ativo. Para tanto, esclarecem, não basta o desenvolvimento de habilidades motoras e capacidades físicas, é preciso prepará-lo para ser um consumidor do esporte-espetáculo em condições de avaliar criticamente o sistema esportivo profissional e as informações que recebe dos meios de comunicação acerca da cultura corporal de movimento. É necessário aprender a organizar-se socialmente para a prática esportiva e, ainda, há que se instrumentalizar o aluno para que ele tenha condições de avaliar a qualidade das práticas que são oferecidas para aquisição e manutenção de saúde e bem-estar nas academias, clubes, nos espaços públicos e privados.

“A Educação Física deve, progressiva e cuidadosamente, conduzir o aluno a uma reflexão crítica que o leve à autonomia no usufruto da cultura corporal de movimento.” (BETTI e ZULIANI, 2003, P. 76)

Persistindo no propósito de se evitar a cisão entre teoria e prática os autores alertam sobre a impossibilidade de se incorporar esse conhecimento sem a vivência concreta, evitando o risco de transformar a EFE num discurso sobre a cultura corporal de movimento. Dessa maneira, defendem uma ação pedagógica “*como uma vivência impregnada da corporeidade do sentir e relacionar-se. A dimensão cognitiva (crítica) far-se-á sempre sobre esse substrato cultural*”. Essa prerrogativa denota a aproximação com o conceito Se-movimentar de Kunz, cuja inclusão na PPCEF foi assim justificada:

“Para destacar o fato de que se trata de sujeitos que se movimentam em contextos concretos, com significações e intencionalidades, tem-se utilizado a expressão “Se-Movimentar”. O “Se”, propositadamente colocado antes do verbo, enfatiza o fato de que o sujeito (aluno) é autor dos próprios movimentos, que estão carregados de suas emoções, desejos e possibilidades, não resultando apenas de referências externas, como as técnicas esportivas, por exemplo. Estamos nos referindo ao *movimento próprio* de cada aluno” (SÃO PAULO: SEE, 2008, p.42)

Ao defender que a EF deve ser uma ação pedagógica *com* a cultura corporal de movimento e que a dimensão cognitiva (crítica) se dá sobre um substrato corporal impregnado da corporeidade do sentir e relacionar-se que só é possível pelo intermédio da linguagem e que não pode se concretizar apenas pelo pensamento, Betti (1994, 2005) admite que a EF é corporal, mas sua teorização é verbal, cuja produção do conhecimento se dá no processo de semiose entre essas duas linguagens.

“O papel da Educação Física seria auxiliar na mediação simbólica desse saber orgânico para a consciência do sujeito que se movimenta, por intermédio da língua e outros signos não verbais, levando-o à autonomia no usufruto da cultura corporal de movimento.” (BETTI, 1994, p.42)

Entretanto, permanece a incógnita de como conciliar o discurso científico e filosófico *com* a cultura corporal de movimento, sem que a EF perca sua especificidade e não se estabeleça como um discurso *sobre* essa cultura. O autor ainda identifica outros limites à resposta culturalista: de onde vem o novo? Por que a cultura se transforma? Como se produzem as significações? É a partir de uma perspectiva fenomenológica-semiótica de Pierce e Merleau-Ponty que Betti (1994, 2005, 2007) discute a dimensão simbólica na EF e alternativas para esses impasses.

Ao propor essa perspectiva fenomenológica-semiótica, Betti (2007) identifica os limites de uma concepção de cultura amparada apenas na antropologia social, (a exemplo de Daólio

que recorre a Clifford Geertz e Marcel Mauss), para suas análises, uma vez que a perspectiva semiótica de Geertz limita-se à categoria dos símbolos. Segundo Betti (2007), apenas a tipificação entre os signos e as relações interpretantes, oferecidas por Pierce, podem esclarecer os signos que se cristalizaram como cultura, tornando-se padrões de significado veiculados e validados socialmente.

A partir dessa análise surgem ainda outros questionamentos em que o autor busca avanços numa perspectiva fenomenológica de cultura. O desafio é esclarecer onde estão os signos que não se estabeleceram como formas simbólicas e compreender se há um processo anterior de produção de significações. Além disso, Betti (2007) pretende elucidar, por meio dessa perspectiva, as relações entre corpo/motricidade e cultura. Em “Por uma didática da Possibilidade”, (BETTI et al, 2007) os autores baseados em Merleau-Ponty defendem a necessidade de se considerar as significações e intencionalidades das vivências dos sujeitos, nas situações de ensino e aprendizagem, ao que denominaram didática da possibilidade expressiva.

“A didática “pensada” não pode se contentar em ser um mero acréscimo de conhecimentos científicos que se impõe sobre a didática “vivida”, entendida esta última como a didática vivenciada no cotidiano da prática educativa, por professores/as e alunos/as em diversos ambientes pedagógicos. Evidência disso é a incessante busca de um “princípio integrador/articulador” para as práticas pedagógicas da educação física, o qual, ao final das contas, só poderá ser encontrado nelas mesmas, e não nas ciências ou nas “filosofias prontas e acabadas” (Husserl, 1955 apud DARTIGUES, 1973, p. 20), daí a necessidade do retorno às coisas mesmas ou próprias, conforme propugnado pela fenomenologia, sem o que continuaremos a separar “teoria” e “prática”, “vivido” e “pensado”, e pouco avançaremos, na didática e na educação” (BETTI et al, 2007, p.52)

Entretanto, o próprio Betti (2007) alerta para a falta de consenso sobre a possibilidade de o método fenomenológico ser transportado da Filosofia para a pesquisa empírica. Dessa maneira, o desafio é manter as bases fenomenológicas, levando em conta as intencionalidades e significações, a partir das vivências dos sujeitos que se movimentam e ao mesmo tempo *“avançar para o plano epistemológico, da produção do conhecimento e da propositividade que possam orientar as tarefas pedagógicas da Educação Física.”* (BETTI, 2007, p.211)

Para o tratamento dessa questão, o autor partiu do conceito Se-movimentar de Kunz (1991, 2001), tomando-o como *“uma resposta do sujeito, ou uma pergunta, ao mundo (às coisas e às pessoas), é nesse intervalo que se localiza a produção de signos – a linguagem.”* (BETTI, 2007, p.211) e considerou a linguagem para além da sua dimensão linguística. Isto

feito, reconhecendo a importância de uma epistemologia mais voltada a essa dinâmica mediadora do que aos códigos da cultura, problematizou o fenômeno do corpo/motricidade e da EF como fato cultural, baseado nos estudos dos signos propostos pela semiótica Peirceana, avançando, dessa maneira, da descrição (fenomenologia) à interpretação (semiótica).

A razão para, entre tantas outras hermenêuticas, (Daólio, por exemplo, recorreu a Laplantine, Geertz e Ricouer) Mauro Betti eleger a semiótica de Pierce, parece repousar sobre um tripé conceitual eleito por este autor, que permite a leitura e interpretação dos signos corporais e verbais presentes na EF sem hierarquizações.

Considerando a semiótica uma ciência que investiga todas as linguagens possíveis, não apenas a linguística, que analisa a constituição dos fenômenos como fenômeno de produção de significado e sentido; o signo como qualquer coisa (gestos, sensações, palavra, etc.) que represente outra coisa para alguém, ou seja, dotado de sentido/significação e por fim, a linguagem, como processo de produção de signos e raiz da produção de conhecimento, Betti (2007) vislumbrou a possibilidade de entretecer sujeitos que se movimentam, suas intencionalidades e significações e a produção do conhecimento.

Entretanto, a fim de compreender a linguagem como processo de produção de signos e não como produto, é importante distinguir o que a diferencia de código. O autor esclarece que todo código é uma linguagem, mas nem toda linguagem é um código, e que a função deste último é estabelecer qual signo é válido e qual não é, em um dado âmbito sociocultural. As múltiplas interpretações que poderiam advir da linguagem são cristalizadas sob a forma de um código institucionalizado, a fim de otimizar a comunicação entre emissor e receptor. No âmbito da EF, o autor exemplifica a partir da ginástica artística, esclarecendo que se um ginasta criar um exercício novo, este só será válido se obedecer aos critérios dos códigos institucionalizados em seu âmbito (movimentos obrigatórios, execução, etc.).

Dessa maneira, a linguagem comporta processos e produtos, o que permite a produção de conhecimentos, ressignificações e atualizações de possibilidades de ser e fazer. Esses elementos parecem completar o uróboro¹⁴ de Mauro Betti, pois uma vez que tudo é signo, não há hierarquia entre corporal e intelectual, se o signo é dotado de sentido/significação produzidos na linguagem (que inclui os códigos institucionalizados pela cultura), cuja lógica de produção de conhecimento é tributária dos processos de mediação, é possível compreender o fenômeno da EF e do corpo/motricidade como fato cultural.

¹⁴ Serpente que morde a própria cauda e simboliza um ciclo de evolução encerrado nela mesma. Esse símbolo contém ao mesmo tempo as ideias de movimento, de continuidade, de autofecundação e, em consequência, de eterno retorno.

“Assim, entender o fenômeno do corpo/motricidade, e da Educação Física como fato cultural, supõe apoio nos *estudos dos signos*. Supõe a necessidade de enfrentar os processos de *mediação* como indispensáveis à produção do conhecimento. Supõe, como afirma Ferrara (2002, p. 11), uma epistemologia que se ocupe mais dos signos e da sua dinâmica do que dos códigos da nossa cultura; que saia das sombras do sujeito para enfrentar a complexidade do objeto, o que “especularmente remete ao conhecimento do mundo, dos outros homens e do próprio sujeito que, sem subjetivismo, reconhece-se na complexidade do próprio conhecimento que produz” (FERRARA, 2002, p. 8).” (BETTI, 2007, p. 212)

O autor ainda se debruça sobre as categorias da experiência, fornecidas por Pierce: primeiridade (potencialidade, qualidade, sentimento), secundidade (dualidade, eventos singulares, únicos) e terceiridade (abstração, generalização, norma, lei), para concluir que os estudos realizados pelas abordagens culturalistas da EF se detiveram sobre os códigos (terceiridade) institucionalizados (luta, jogo, etc.), signos que se tornaram culturalmente hegemônicos, a exemplo do esporte.

Na visão de Betti (2007), uma ação pedagógica *com* a cultura corporal de movimento deve zelar pela integridade da experiência por meio da negociação permanente entre as três categorias, pois quando a EF se concentra na terceiridade para se referir ao “saber-sobre”, limita-se ao conceitual, verbal, limitando novas possibilidades interpretativas.

“[...] jogar basquete, assistir basquete na TV, falar ou escrever sobre ele, constituem uma só experiência no fluxo e hibridação de signos. Ou seja, nós, como educadores, deveríamos atentar para a *integridade da experiência*. [...] O processo contínuo de associações sócio-culturais (semioses), que constitui o trânsito entre as três categorias da experiência, não se exaure quando o *se-movimentar* do sujeito alcança as formas institucionais/codificadas do basquete, ou quando elabora ou lida com as formas transmitidas conceitualizações/teorizações. [...] sempre poderá surgir um modo singular imprevisto de executar, por exemplo, um arremesso no basquetebol, em decorrência de novas associações, o que, no limite, pode levar à transformação do próprio código.” (BETTI, 2007, p. 214)

Essa ideia é amplamente explorada na obra “Didática da Educação Física” de Elenor Kunz (1998), assim exemplificada pelo autor:

“[...] os contextos/instâncias significativas devem sempre oferecer abertura suficiente para diferentes orientações de sentido das atividades praticadas. Só assim é possível, também, questionar o sentido fechado das disciplinas de correr, saltar, e arremessar/lançar no sistema esportivo. Isso possibilita principalmente, que o esporte, tanto como realidade socialmente construída,

quanto como possibilidade pedagógica para um “se movimentar” atrativo e prazeroso e de significados individuais e coletivos, possa ser melhor compreendido. As formas tradicionalmente conhecidas, através de atletas do atletismo, [...] devem servir de base para as transformações didático-pedagógicas, mas suas formas devem abranger múltiplos e vários campos de experiências e aprendizagens para os alunos e não apenas serem canalizadas para os modelos padronizados de realização dessas atividades. É isso que permite perceber criticamente uma realidade, no caso, o esporte.” (KUNZ, 1998, p.21)

Assim sendo, Betti (2007), sob as bases conceituais da fenomenologia (o retorno às coisas mesmas) e da semiótica, defende a importância da análise do que está aquém e além da cultura. Nessa dinâmica é necessário considerar o Se-movimentar como gestos expressivos, isto é, signos, o que conduz à linguagem e expressão, e só depois à cultura.

“Em outros termos: se inevitavelmente somos seres culturais, é preciso, todavia, dar um passo *aquém* da cultura, e depois a ela retornar para melhor compreender seu dinamismo.” (BETTI, 2007, p.215)

É no bojo dessa discussão que os conceitos Se-Movimentar e Cultura de Movimento de Elenor Kunz se inserem na PPCEF:

“Assim, pode-se definir o **Se-Movimentar** como a expressão individual ou grupal no âmbito de uma cultura de movimento; é a relação que o sujeito estabelece com essa cultura a partir de seu repertório (informações/conhecimentos, movimentos, condutas etc.), de sua história de vida, de suas vinculações socioculturais e de seus desejos.” (SÃO PAULO: SEE, 2008, p. 43)

“Por **cultura de movimento** entende-se o conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que se produzem e reproduzem dinamicamente nos jogos, nos esportes, nas danças e atividades rítmicas, nas lutas, nas ginásticas etc., os quais influenciam, delimitam, dinamizam e/ou constroem o Se-Movimentar dos sujeitos, base de nosso diálogo expressivo com o mundo e com os outros.” (SÃO PAULO, 2008, p. 43)

Era de se esperar que frente a essa concepção (fenomenológica-semiótica), houvesse uma redefinição de papéis de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Todos são produtores e intérpretes de signos, em uma comunicação de incompletude de sentidos, pois é através da falta do pleno entendimento do outro que emergem os signos, dando continuidade ao processo comunicativo, do contrário o fluxo se interrompe. Aqui se destaca a alteridade na ação educativa, ponto de convergência entre os autores, conforme se constatará neste trabalho.

Nessa proposição relacional, Betti (2007) destaca a inadequação de se considerar a EFE como intervenção e entende que esta seja uma interlocução (diálogo), interpretação (o que está “entre”).

Em consonância com essas proposições, Betti e Zuliani (2002) indicaram os princípios metodológicos que as estratégias e conteúdos deveriam seguir. Vale ressaltar que esses princípios estão presentes *pari passu* nas situações de aprendizagem propostas no Caderno do Professor.

“Princípio da Inclusão: Os conteúdos e estratégias devem propiciar a inclusão de todos os alunos;”

“Princípio da diversidade: A escolha dos conteúdos deve, tanto quanto possível, incidir sobre a totalidade da cultura corporal de movimento, incluindo jogos, esporte, atividades rítmicas/expressivas e dança, lutas/artes marciais, ginásticas e práticas de aptidão física, com suas variações e combinações;”

“Princípio da Complexidade: Os conteúdos devem adquirir complexidade crescente com o decorrer das séries, tanto do ponto de vista estritamente motor (habilidades básicas à combinação de habilidades especializadas, etc.) como cognitivo (da simples informação à capacidade de análise, de crítica, etc.)”

“Princípio da adequação ao aluno: Em todas as fases do processo de ensino devem-se levar em conta as características, capacidades e interesses do aluno, nas perspectivas motora, afetiva, social e cognitiva.” (BETTI e ZULIANI, 2003, p.77)

No que diz respeito à avaliação, os autores defendem uma concepção progressista que não se limita a atribuição de conceitos, mas a problematização da ação pedagógica, tanto no que diz respeito à aprendizagem do aluno quanto na autoavaliação do professor, a fim de redefinir o curso do processo, quando necessário. A EFE que se baseia no conceito de cultura corporal de movimento não pode mais avaliar seus alunos apenas pela via da dimensão física, cabendo ao professor definir critérios para a avaliação da dimensão cognitiva; nem tampouco pode utilizar a avaliação como instrumento de controle. Considerando estes aspectos, os autores recomendam para a atribuição de conceitos aos alunos:

- A avaliação deve ser contínua, compreendendo as fases que se convencionou denominar diagnóstica ou inicial, formativa e somativa.
- A avaliação deve englobar os domínios cognitivo, afetivo ou emocional, social e motor

- A avaliação deve referir-se às habilidades motoras básicas, ao jogo, esporte, dança, ginásticas e práticas de aptidão física.
- A avaliação deve referir-se à qualidade dos movimentos apresentados pelo aluno, e aos conhecimentos a ele relacionados.
- A avaliação deve referir-se aos conhecimentos científicos relacionados à prática das atividades corporais de movimento.
- A avaliação deve levar em conta os objetivos específicos propostos pelo programa de ensino.
- A avaliação deve operacionalizar-se na aferição da capacidade do aluno expressar-se, pela linguagem escrita e falada, sobre a sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento, e da sua capacidade de movimentar-se nas formas elaboradas por essa cultura.

Defendem, ainda, a diversidade de estratégias nos processos avaliativos e a explicitação, para os alunos, dos momentos de avaliação formal e quais aspectos serão avaliados. Não condenam os testes de desempenho de habilidades e capacidades físicas, desde que estejam contextualizados no programa.

“[...] um teste de Cooper, ou outro destinando a avaliar a resistência aeróbica, tem sentido se possibilitar ao aluno perceber a melhoria dessa capacidade após um período de prática de atividades explicitamente dedicadas a esse objetivo, e contextualizadas na discussão do conceito de saúde e suas relações com a atividade corporal, em noções de fisiologia do exercício, bem como na compreensão dos conceitos de intensidade, frequência e duração.” (BETTI e ZULIANI, 2002, p.80)

Os autores concluem este tópico afirmando que essas estratégias avaliativas estão de acordo tanto com os objetivos específicos (aprendizagem de habilidades motoras básicas e especializadas, jogos, etc.), *como com a finalidade geral de integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir o jogo, o esporte, a dança e a ginástica em benefício de sua qualidade de vida.*

Considerando os princípios elencados e a recomendação de progressivamente conduzir o aluno à reflexão crítica, os autores propõem para os primeiros anos do ensino fundamental, habilidades motoras básicas, jogos e atividades de autotestagem. A partir do 5º ano atividades nas formas culturais do esporte, ginástica e atividade rítmica, em um ambiente lúdico e prazeroso, sendo a habilidade técnica uma questão secundária. Aos anos finais do Ensino Fundamental, recomenda-se o desenvolvimento das capacidades físicas, a sistematização dos

conceitos teóricos sobre a cultura corporal de movimento, associando-os à vivência, o aperfeiçoamento das habilidades específicas e a aprendizagem das habilidades complexas, além de se buscar possibilidades interdisciplinares.

Para o Ensino Médio, considerando-se a maior capacidade de crítica e análise, própria dessa faixa etária, recomenda-se o aprofundamento dos aspectos teóricos (biológicos e socioculturais), por meio da vivência de práticas corporais de lazer, saúde e bem estar e competição esportiva. Com a finalidade de integrar o aluno na cultura corporal de movimento, há que se estimular o aluno para que ele identifique quais práticas são significativas para ele próprio. Há, ainda, a recomendação de não persistir no modelo de repetição das atividades, em geral esportivas, oferecidas no Ensino Fundamental, aprofundando-as, mas sim de sugerir atividades inovadoras que considerem o estágio cognitivo e socioafetivo dos adolescentes.

Nas diretrizes sugeridas pelos autores percebe-se o esforço em superar a EFE segregada do contexto escolar, refém de objetivos externos, para abrir o debate para a finalidade da EFE na perspectiva da apropriação crítica da cultura corporal de movimento. Na proposição de métodos e estratégias para a consecução dessa tarefa identificam-se aspectos que, se observados, indicam direções para lidar com os desafios que se apresentam na perspectiva cultural da EFE.

Os princípios metodológicos aqui propostos guardam aproximações com a EF plural de Jocimar Daólio que, a exemplo de Betti, problematizou os limites e desafios da resposta culturalista, sugerindo uma agenda de debates, a partir das tensões e riscos por ele identificados, conforme discutirei, a seguir.

5.4 Diretrizes pedagógicas defendidas por Jocimar Daólio

Jocimar Daólio é, provavelmente, o maior estudioso da área sobre as relações entre a EF e o conceito de cultura. Estruturando suas análises a partir das ciências humanas e sociais, especialmente na antropologia social de Clifford Geertz e Marcel Mauss, o autor da concepção antropológico-cultural (2004), adverte para o uso indiscriminado do termo cultura, sem o necessário aprofundamento teórico. A cultura discutida por Daólio tem suas raízes no conceito semiótico de Geertz, em que a cultura permeia todas as ações humanas, uma vez que estamos sempre manipulando símbolos e atualizando significados e na concepção sintética de natureza humana, em que as dimensões biológicas, psicológicas, sociais e culturais estão presentes de forma dinâmica e inter-relacionada e não estratificadas.

Ao admitir a inter-relação entre as dimensões, Daólio (2010) defende que a EFE não pode propor uma intervenção objetiva, de fora para dentro, sem levar em conta o contexto sociocultural. Dessa maneira, a noção de técnica não se restringe à execução do gesto, mas é ampliada para todo e qualquer gesto permanentemente reconstruído e impregnado de significados produzidos na dinâmica cultural. Marcel Mauss discute as técnicas corporais e as questões da corporeidade a partir de referenciais culturais, onde todo movimento humano representa uma técnica, provido de tradição e eficácia simbólica.

Dessa maneira, a consideração das dinâmicas dos processos de significação circunscritas pela cultura, o contexto e a intencionalidade de quem executa as ações corporais são, também, elementos da obra de Daólio, presentes na PPCEF. A seguir, apresento brevemente as análises do autor sobre a EFE, sob a luz dessas concepções, bem como suas inserções no texto da PPCEF.

Daólio (2004) esclarece que a concepção biologicista de corpo adotada pela EF, até o final do século XX, teve como consequência a construção de um conceito de intervenção pedagógica que desconsidera o contexto sociocultural em que se inserem os sujeitos, considerando-os entidades exclusivamente biológicas. Essa lógica de padronização dos corpos, segundo o autor, explica a tendência da área em padronizar os procedimentos e priorizar sua intervenção sobre a dimensão física, em detrimento de aspectos estéticos, subjetivos ou expressivos.

Assim sendo, o autor amparado pela antropologia social, defende que a partir da revisão de concepção de corpo e do reconhecimento da dimensão simbólica a ele inerente, é que gradativamente superou-se a ideia de que a área estuda o movimento humano para assumir a posição de uma área que estuda e atua sobre a cultura corporal de movimento, uma vez que admite o homem como ser cultural, agente da sua cultura relacionada aos aspectos corporais. Dessa maneira, o autor assim se posiciona em relação à EFE: *“Entendo que a educação física escolar deva tratar pedagogicamente de conteúdos culturais relacionados à dimensão corporal”*. (DAÓLIO, 2004, p.4)

“Creio não ser essa apenas uma questão terminológica diletante, como se as expressões “cultura” e “movimento” pudessem ser intercambiáveis. Afirmar que a educação física trata da cultura implica negar a exclusividade do componente biológico na explicação das condutas humanas afetas à educação física e fincar a raiz da área nas ciências humanas. Por outro lado, aceitar que a educação física trata do movimento humano consiste em secundarizar a dimensão cultural em relação ao aspecto biofísico humano, afirmando a base biológica como primordial para a compreensão da área, como se a cultura

fosse consequência ou produção das atividades cerebrais. Enfim, insistir que a educação física trata da cultura corporal faz com que priorizemos a dinâmica sociocultural na explicação das ações humanas.” (DAÓLIO, 2004, p.4)

O reflexo para a EFE, dessa concepção de área do autor, foi a identificação da necessidade de se levar em conta na intervenção pedagógica, o indivíduo como produtor de cultura, em seu contexto, num determinado momento histórico. A essa consideração soma-se a constatação de que a prática escolar é uma dinâmica cultural, não havendo, portanto, razão para o isolamento da EFE em relação às outras disciplinas, nem tampouco uma intervenção prática calcada apenas na técnica. O contexto e as intencionalidades do movimentar-se humano tornam-se, então, questões centrais na PPCEF:

“Todavia, quando se considera a dinâmica cultural variada na construção das ações corporais, há que se considerar os processos de significação, ou seja, aquilo que dá sentido a determinadas ações corporais. Em outros termos, o que dá sentido ao movimentar-se humano é o contexto onde ele ocorre, bem como as intencionalidades dos sujeitos envolvidos na ação.” (SÃO PAULO, 2008, p.45)

Oportunamente, em uma publicação mais recente, Daólio (2010) propõe a análise de alguns pontos de tensão e os riscos que devem ser observados na consideração da EFE como prática cultural, a fim de repensá-la e qualificar sua prática, uma vez que ele próprio não crê em soluções definitivas para as questões levantadas. E uma delas refere-se à definição dos conteúdos em uma perspectiva que considere as expressões e significados destes, em função do contexto onde ocorrem. O risco correspondente a essa tensão, de acordo com o autor, é preterir um dos polos, ou seja, priorizar os conteúdos e desconsiderar os significados em cada contexto, ou ainda, levar em conta a diversidade de contextos promovendo tamanha diluição dos conteúdos que descaracterizaria a área.

“Pode-se cair em um “vale-tudo” conceitual e metodológico, em um relativismo extremo, que pode culminar com a própria morte da área. Em outras palavras, se tudo valer em termos gerais, nada valerá especificamente.” (DAÓLIO, 2010, p. 13)

O autor esclarece, ainda, a partir do referencial da antropologia social, que a prática escolar da EF deve ir além da reprodução dos princípios defendidos pela escola e, no que se refere aos professores, a prática pedagógica não pode se limitar à reprodução do conhecimento adquirido na formação inicial. Em relação às críticas feitas aos professores de EF no meio acadêmico, que vão desde a ausência de especificidade pedagógica, o tecnicismo até a falta de

criticidade, Daólio (2004) recorre ao conceito de eficácia simbólica para a explicação dessas condutas.

Baseado em Marcel Mauss e Claude Lévi-Strauss, o autor da PPCEF, justifica que a posição que a EF ocupa na escola faz sentido, a todos os atores envolvidos, porque consolidou sua tradição e procedimentos. A eficácia simbólica refere-se *aos significados tradicionais que orientam e fornecem sentidos a certas ações coletivas* (DAÓLIO, 2010).

Ao afirmar que a EFE é uma prática dinâmica dotada de eficácia simbólica, construída ao longo do tempo, cujas demandas advindas da comunidade escolar são contempladas e validadas pelos atores sociais envolvidos (desde a direção até os alunos), o autor compreende que a prática desse profissional está impregnada de representações advindas do imaginário social, em permanente tensão entre a tradição e as demandas do contexto em que atua. Para o autor se essa eficácia simbólica não existisse bastaria conscientizar os professores para que a EFE se tornasse uma disciplina transformadora da realidade social.

Para Daólio (2004) isso não acontece porque o professor *“está imbricado com as representações sociais que ele possui, muitas delas inconscientes.”* (p.3) Nessas representações, além dos conhecimentos advindos da formação inicial, coexistem a tradição da área, os valores e hábitos adquiridos, a gestão escolar, a mídia, etc. Tudo isso em um contexto em que esses elementos são continuamente ressignificados. Por isso, a PPCEF leva em conta a tradição da área que, certamente, está amalgamada às representações dos professores e alunos, conforme excerto extraído da PPCEF, reproduzido a seguir:

“A transformação a que nos referimos não pretende negar a tradição da área construída pelos professores, mas ampliar e qualificar suas possibilidades de atuação.” (SÃO PAULO, 2008, p.44)

Para Daólio (2010), essa eficácia simbólica é outro ponto de tensão presente no cotidiano escolar que deve ser debatido pelo meio acadêmico. As questões suscitadas por essa tensão, segundo o autor, são:

- *Como transformar a prática escolar da EF, como qualificá-la, sem perder o que ela construiu ao longo de décadas?*

- *Como transformá-la sem negar sua identidade cultivada durante muitos anos?*
(DAÓLIO, 2010, p. 10)

O autor adverte que as ações para a transformação desejada da EFE devem considerar a análise do risco de uma mudança precipitada e imposta com base em proposições teóricas

idealizadas, que desconsideram o cotidiano escolar. O risco a que adverte o autor é o de destruí-la.

Assim sendo, Daólio, levando em conta a superação de uma EF que se pautava unicamente na dimensão biológica, a consideração da tradição construída pela área, e assumindo que a EF estuda e atua sobre a cultura corporal de movimento, propõe aspectos conceituais e metodológicos que devem ser observados em uma intervenção pautada numa abordagem cultural amparada pela antropologia social.

Estar amparado pela antropologia social significa lançar mão de seus conceitos, a fim de criar categorias de análise e possibilidades metodológicas que contemplem a dimensão cultural na prática da EFE. Nesse sentido, o autor defende o conceito de alteridade como garantia de uma intervenção que respeite as inevitáveis diferenças nos grupos discentes. Essa necessidade emerge a partir da consideração de outras dimensões, além da física, na prática pedagógica. Uma intervenção que se pauta pela dimensão biológica admite que todos os corpos são iguais, logo, não há impedimento para o desenvolvimento dos conteúdos de forma padronizada.

Todavia, ao considerar a dimensão humana, o outro, o diferente, terá que se pensar numa intervenção que atinja todos os alunos. Nesse sentido o autor propõe uma EF plural, com a intenção de salientar a necessidade de incluir todos os alunos, convidando à revisão de alguns princípios tradicionais da área, como os que distinguiam os mais aptos, por exemplo. Para Daólio (2004), a pluralidade de ações favorece a percepção de que aquilo que os alunos têm em comum é a capacidade de se expressarem de forma diferente e para que a aula contemple a todos, essas diferenças devem ser observadas. Essa ideia foi assim explicitada na PPCEF:

“O enfoque cultural ganhou relevância na Educação Física por levar em conta as diferenças manifestas pelos alunos em variados contextos e por pregar a pluralidade de ações, sugerindo a relativização da noção de desenvolvimento dos mesmos conteúdos da mesma forma.” (SÃO PAULO, 2008, p.43)

O autor reconhece aqui uma terceira tensão:

- “Como compatibilizar as aulas de educação física para toda uma turma de alunos, para toda uma escola e, ao mesmo tempo, para cada indivíduo, considerando sua experiência individual e sua vinculação cultural?”
- “Se a prática de educação física escolar é eminentemente coletiva, como levar em conta as diferenças humanas e pautar as aulas por uma relação de intersubjetividade que considere as diferenças?” (DAÓLIO, 2010, p.15 e 16)

O risco correspondente a essa tensão, na opinião de Daólio, é considerar o outro um desigual, do qual eu devo me afastar, em vez de considerá-lo um diferente cuja aproximação e interação proporcionariam uma experiência enriquecedora para ambos. Esse outro, na prática pedagógica, pode se diluir num coletivo abstrato, invalidando a ação pedagógica que se pretende plural. Conforme dito anteriormente, o autor não acredita em soluções definitivas para essas tensões, mas defende o debate no meio acadêmico a fim de se obter avanços. O fato de não vislumbrar uma resolução factível para essas tensões não impediu o autor de propor, de acordo com os princípios da antropologia social, princípios gerais para EFE.

Além do princípio da alteridade, já mencionado, Daólio (2004), deu grande atenção às consequências da representação dos professores na prática docente e sobre esta, levando em conta a tradição da área, teceu as seguintes considerações:

- A EF deve partir do patrimônio humano relacionado à dimensão corporal, em seus diversos contextos, e proporcionar uma prática mais qualificada e crítica, a fim de promover a ampliação e transformação desse patrimônio;

Essa proposição insere-se na PPCEF da seguinte maneira:

“No ensino da Educação Física escolar, pode-se partir do variado repertório de conhecimentos que os alunos já possuem sobre diferentes manifestações corporais e de movimento e buscar ampliá-lo, aprofundá-lo e qualificá-lo criticamente. Desse modo, espera-se levar o aluno, ao longo de sua escolarização e após, a melhores oportunidades de participação e usufruto do jogo, do esporte, da ginástica, da luta e das atividades rítmicas, assim como a possibilidades concretas de intervenção e transformação desse patrimônio humano relacionado à dimensão corporal e ao movimentar-se – que tem sido denominado “cultura de movimento”. (SÃO PAULO, 2008, p.42)

- Considerando que o conhecimento popular corporal se manifesta de acordo com o contexto em que ocorre, produzindo significados específicos, não se pode pretender que os conteúdos sejam desenvolvidos de forma centralizada e universal;

- A EF deve trabalhar com grandes blocos de conteúdo (jogo, ginástica, dança, luta e esporte), levando em conta os contextos e significados onde será trabalhado, produzindo sentidos variados, o que exige do professor a superação de uma postura de executor do programa escolar para a de um mediador de conhecimentos.

“É nesse sentido que, nesta Proposta Curricular, afirma-se que a Educação Física trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressa de diversas formas, dentre as quais os jogos, a ginástica, as danças e atividades rítmicas, as lutas e os esportes. Essa variabilidade dos fenômenos humanos

ligados ao corpo e ao movimentar-se é ainda mais importante quando se pensa na pluralidade dos modos de viver contemporâneos. Enquanto a Educação Física pautou-se unicamente pelo referencial das ciências naturais, ela pôde afirmar categorias absolutas em relação às manifestações corporais humanas, sob o argumento de que corpos biologicamente semelhantes demandam intervenções também semelhantes ou padronizadas.” (SÃO PAULO, SEE, 2008, p.42)

A partir dessas considerações, o autor, rejeita a utilização de programas e planejamentos rígidos por não atender a pluralidade de significados oferecidos nas diversas realidades, negando os pressupostos da perspectiva cultural da EF. Entretanto, reconhece a importância do planejamento, desde que seja atualizado frequentemente e debatido com os alunos e compartilhados com o projeto escolar.

“Para isso, os professores devem assumir outra característica para o desenvolvimento de suas aulas que não a ordem, a rigidez de comportamentos, a padronização de corpos e de atitudes e a expectativa que todos os alunos, ao final do processo, conheçam os conteúdos desenvolvidos e os pratiquem da mesma maneira. Devo ressaltar que boa parte dessas afirmações serve também para os professores de outras disciplinas escolares que, talvez mais que os professores de educação física, vêem-se reféns de cartilhas, livros-texto e manuais que desconsideram a cultura de cada grupo e impedem o desenvolvimento da criatividade dos alunos, tornando a escola monótona, desagradável e, por vezes, inútil.” (DAÓLIO, 2004, p. 4 e 5)

Isto posto, é possível reconhecer que a noção de EFE como prática cultural (de caráter simbólico e contextual), a intencionalidade de quem executa as ações corporais, o tratamento dos conteúdos mediados e atualizados de acordo com o contexto em que ocorrem e a convivência com as diferenças humanas manifestas nas práticas corporais, presentes no texto da PPCEF, são contribuições da obra de Jocimar Daólio em grande convergência com a obra de Mauro Betti (e Elenor Kunz). Essas concepções estão expostas na compreensão dos objetivos gerais propostos para o Ensino Fundamental e Médio:

“[...] entre a 5ª série/6º ano e a 8ª série/9º ano, trata-se de evidenciar os significados/sentidos e intencionalidades presentes em tais experiências, cotejando-os com os significados/ sentidos e intencionalidades presentes nas codificações das culturas esportiva, lúdica, gímnica, das lutas e rítmica.” (SÃO PAULO, 2008, p. 44)

“Podemos, então, definir como objetivos gerais da Educação Física no Ensino Médio: a compreensão do jogo, do esporte, da ginástica, da luta e da atividade rítmica como fenômenos socioculturais, em sintonia com os temas do nosso tempo e das vidas dos alunos, ampliando os conhecimentos no âmbito da cultura de movimento; e a ampliação das possibilidades de Se-Movimentar e dos significados/sentidos das experiências de Se Movimentar no jogo, no

esporte, na ginástica, na luta e na atividade rítmica, rumo à construção de uma autonomia crítica e autocrítica.” (SÃO PAULO, 2008, p. 46)

Antes de iniciar o próximo tópico, é importante reforçar que embora Elenor Kunz não seja um dos autores da PPCEF, a influência da concepção crítico-emancipatória na proposta curricular, influenciando objetivos e o tratamento pedagógico dos conteúdos é notória. A questão do sentido/significado do movimento, as intencionalidades do sujeito que se movimenta e os processos de significação, como produtores e reprodutores da cultura de movimento, defendidas por Kunz, bem como a incorporação dos conceitos Se-movimentar e Cultura de movimento, confirmam a convergência entre este autor e os autores da PPCEF, conforme discutido anteriormente.

Dessa maneira, na perspectiva cultural adotada para a PPCEF, coerentemente com a produção acadêmica de Jocimar Daólio e Mauro Betti (em consonância com Elenor Kunz), estão presentes como ideias centrais na PPCEF:

- ✓ A questão do sentido/significado do movimento, como dinâmica articuladora dos contextos, dos sujeitos que se movimentam e suas intencionalidades;
- ✓ O respeito à alteridade, levando em conta as diferenças manifestas pelo corpo discente e a pluralidade das manifestações culturais;
- ✓ O Jogo, esporte, ginástica, atividade rítmica e a luta como conteúdos constitutivos da cultura de movimento que devem ser tematizados pela EFE, levando-se em conta as prerrogativas anteriores.

Aos professores de EF da rede estadual, portanto, é dada a incumbência de proporcionar, por meio de suas aulas, a apropriação crítica da cultura de movimento, a partir de pressupostos teórico-metodológicos, em que a questão dos sentidos/significados do movimento, a alteridade e a intencionalidade são centrais. A semiótica de Pierce, a antropologia de Clifford Geertz e Marcel Mauss e a fenomenologia de Husserl e Merleau-Ponty são as referências teóricas que amparam a lógica contida na PPCEF.

Apesar dessa expectativa e de todo o avanço promovido no âmbito acadêmico, em direção a uma perspectiva culturalista, é bom situar as concepções que os professores formaram ao longo de sua história de vida. E, conforme verificamos, elas estão muito distantes das pretendidas pela PPCEF, de acordo com os excertos das entrevistas, elencados, a seguir. No que se refere aos objetivos gerais da EFE:

“A educação física é a que dá a disciplina, ficar em coluna, em fila que fala, mas em coluna, não correr, mostrar na hora de correr não machucar, respeitar o próximo lugar, então começa a dar uma de cidadão se dizer que tá sendo um cidadão. Você tá ensinando o que é ser cidadão sem precisar falar isso: “Isso é cidadania, isso é isso”. Começa ali, porque na sala de aula você já sente um atrás do outro, nunca troca de lugar. Na educação física, nas brincadeiras, você troca de lugar, você reúne com o outro, dá a mão, toca. Ali não tem preto, branco, sujo, pobre, da favela ou coisa parecida. É a brincadeira na correria. Então eles tão brincando e tão vendo que a brincadeira. Então não sabe quem é quem.” (PLP)

É fácil perceber a influência do militarismo nesse comentário que destaca as formações em coluna e o caráter disciplinar outorgado à EFE. Nessa lógica, a solução para a conquista da disciplina está no exercício de obediência que esses comandos indicam. Há um consenso entre os entrevistados de que as aulas de EF são um terreno fértil para o desenvolvimento da cidadania, todavia as estratégias para a tematização, em geral, remetem a um comportamento obediente.

Os temas transversais estão muito presentes nas aulas de EF, seja pela exposição do corpo, seja pela presença de vários corpos em confronto/cooperação, de uma maneira que não ocorre fora dessas aulas, seja pela evidência de determinada conformação corporal ser mais adequada a uma, ou outra prática, ou ainda, pelas características de gênero que interferem no desempenho. Sem contar nos momentos de competição quando acirram-se os ânimos e as identidades estabelecidas evidenciam as diferenças quando algum colega compromete o resultado do jogo. O tiroteio entremeia a correria: seu gordo, ou seu preto, vai anão, passa a bola, etc.

As aulas de EF são, sem dúvida, momentos preciosos para essas discussões, todavia, os professores não estão preparados para lidar com essas situações. Embora todos aleguem que coíbem esse tipo de comportamento, a intervenção se encerra na proibição. Esse despreparo dos professores frente a essas questões é que suscita a nostalgia dos tempos em que a figura (autoritária) do professor, por si só coibia esses comportamentos. O problema é que a coibição no ambiente escolar nunca se transmutou em comportamento de convivência com as diferenças fora dos muros da escola.

“Acho que nós como professores de educação física, a gente chega muito mais perto dos alunos, a gente tem muita proximidade ao aluno. Então o momento que a gente tem uma reflexão pra poder escutar o aluno. A gente tem um conteúdo a ser passado, mas a gente tem muito mais momentos para escutá-los. Então a formação dele a gente pode construir integral. A gente trabalha com textos, porque a gente faz parte dos códigos e linguagens, então você tá trabalhando com a formação dele, integral, a gente pode fazer uma reflexão. A gente trabalha também com um grupo

hoje que é, como a gente fala o analfabeto motor, então a gente tá criando o cidadão que no futuro ele continue achando a educação física importante pra ele. Então acredito que a formação dele é integral. Ele possa ser um bom cidadão, trabalhando, sabendo trabalhar em grupo.” (PLPO)

Nessa fala emerge outro consenso entre os entrevistados, qual seja, da proximidade e do afeto entre o professor de EF e os alunos. É interessante notar como esse ambiente é propício para uma intervenção social, falta agora proporcionar elementos para que esse professor promova uma intervenção qualificada. Entretanto, essa mudança que gostaríamos de ver nesse profissional, pensando na questão da subjetividade, demanda uma ação coordenada em vários níveis. Primeiro porque seu encantamento inicial reside nessa concepção de EF que ele reproduz, segundo porque ele acredita que a intervenção dele é a mais qualificada na escola para formação de um ser integral. Assim sendo, ele reforça os aspectos subjetivos que o situam nessa posição de sujeito.

“É, deixar o aluno, ele mais crítico, né? Da parte, tanto do direito ao lazer, da participação nos esportes, eu acho que isso é importante. Criar no aluno que ele tem direito de ter o esporte além da escola. Fora, né? da escola e a importância pra saúde dele, é o que eu acho.” (PLPO)

Aqui, pela primeira vez, a formação crítica surge como objetivo da EFE, ainda que sob uma concepção de reivindicação de direito ao lazer e à saúde, bem como a apropriação dos conteúdos para além do período escolar. Essa professora cursou a pós-graduação oferecida pela SEE para apropriação do currículo, mas os pressupostos da PPCEF ainda estão distantes desse horizonte de intervenção.

“Eu acho que tem que focar muito no corpo, no corpo e na saúde. Mesmo sendo escola, a gente tem que trabalhar muito com saúde em cima do corpo pra eles. Regras de esporte eu acho muito importante.” (PL)

O duplo corpo-saúde e o movimento humano, na fala de todos os entrevistados, surgiram como objetivo geral e/ou como conteúdos que deveriam ser ministrados nas aulas de EF. E, quando da provocação feita pela entrevistadora: - Se lhe dissessem que o objetivo da EF é a apropriação crítica da cultura de movimento, você cursaria a faculdade de EF? Resposta unânime: Não. Há que se pensar em estratégias que partam das concepções desses professores se quisermos chegar a algum lugar, é preciso que novas identidades se estabeleçam para haver alguma mudança, por isso, julgo pertinente discutir, no próximo capítulo, as possibilidades de apropriação da perspectiva cultural, ao longo da história de vida desses professores.

6. Das possibilidades de apropriação da perspectiva cultural

Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?

Isso depende muito para onde queres ir – respondeu o gato.

Preocupa-me pouco aonde ir – disse Alice

Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas – replicou o gato.

Lewis Carroll

Uma vez esclarecidas as ideias centrais da PPCEF, é importante identificar, a despeito da produção acadêmica dos autores, os momentos ao longo da história de vida dos professores da rede, em que eles tiveram oportunidade de se aproximar dessas concepções teóricas. A história da EF já demonstrou que não basta a confecção de um documento, por mais coerente, procedente e adequado às demandas sociais que ele seja, para a apropriação de suas ideias e muito menos para a modificação da prática pedagógica, que no caso da EFE parece resistir a todo tipo de investida.

A fim de compreendermos as raízes dessa resistência/desconhecimento elegi três possíveis momentos, em que os sujeitos da nossa amostra poderiam ter tomado contato com a perspectiva cultural (independentemente da abordagem): a educação básica e inicial neste capítulo e a implementação do currículo, no próximo, pois é evidente que, diferentemente dos autores que são pesquisadores e dedicaram sua vida acadêmica à resolução dessas problemáticas, os professores enveredaram por outros caminhos, cuja aproximação com essas ideias, em alguns casos (conforme verificado nas entrevistas) nunca ocorreu. Dessa maneira, há que se investigar o que pertence à esfera da resistência e o que é mero desconhecimento, a fim de propor ações que possam modificar as práticas pedagógicas.

6.1 A formação básica

Dois terços dos sujeitos da amostra concluíram o ensino médio já no século XXI, ou seja, os ecos da perspectiva cultural já reverberavam há mais de uma década. É verdade que se comparado ao tempo de prática higienista-esportivista, esse tempo é inexpressivo e se, além disso, considerarmos a reconhecida dificuldade de transposição didática da perspectiva cultural, conforme discutido anteriormente, infere-se a improbabilidade desses sujeitos terem recebido

a formação sob essa perspectiva. Todavia cumpria-me averiguar, por isso, somada à história de vida, uma das questões da entrevista traz a seguinte indagação:

- A EF que você teve na sua formação básica contribuiu para a escolha da sua profissão?

Como?

“Eu tive boas experiências e tive bons professores. Admiro os professores que tive até hoje, se eu não tivesse uma boa experiência nas escolas que eu passei, talvez não estivesse na educação física. Com certeza, a experiência que eu tive com os professores que passaram por mim me influenciaram totalmente.” (PLPO)

Essa resposta isoladamente não forneceria indícios para inferir alguma proximidade com a perspectiva cultural. A dúvida se dissipa no cruzamento dessa informação com a narrativa de história de vida dessa mesma professora, cujas práticas pedagógicas relatadas não denotam qualquer proximidade com alguma perspectiva crítica:

“Tive professores que me inspiraram, tive todo tipo de professor. Professor bem tecnicista, professor recreacionista e todos eles me trouxeram algo de bom. Eu gostava de todos e participava de tudo, tinha professora na época que mandava fazer abdominal e polichinelo também, sempre achava legal tudo. Nunca gostei de ficar parada e ainda criticava quem ficava parado na aula de educação física. “ (PLPO)

De acordo com os relatos desses professores, que foram alunos de escolas públicas, percebe-se a forte prevalência esportivista e a identificação com os professores de Educação Física, influenciando sobremaneira sua decisão em tornar-se um profissional da área. Entretanto, também foram evidenciadas as condutas impróprias de professores que tratavam as aulas como lazer, ou de caráter sexista (futebol para os meninos e corda para as meninas), que contribuíram para a representação negativa que os professores de outros componentes têm dos docentes de EFE e dos próprios entrevistados.

“Até a quarta série eu estudei em escola privada, a partir da quinta eu fui pra escola pública e infelizmente a aula de educação física era bola para os meninos e corda para as meninas. Daí na sétima série eu fui estudar numa escola, que era tetra campeã das olimpíadas colegiais, então era altamente tecnicista a aula.” (PLPO)

“Sempre gostei de esportes, fui atleta de handebol, era uma paixão. O esporte foi uma grande abertura pra eu escolher essa profissão, eu me identificava muito com os meus professores. Contribuiu muito na escolha da minha profissão, porque era uma coisa que eu sentia muito prazer em fazer, apesar de ter lembranças negativas de algum professor, eu trago todas essas lembranças pra que eu não repita com meus alunos.” (PLPO)

“Desde a quinta série eu fui esportista, fui atleta. Jogava handball pela escola, mas o meu interesse, na verdade era matemática. Aí quando eu cheguei no terceiro colegial e eu vi aquelas contas de matemática terríveis, mudei de idéia e fui pra educação física. Mas assim, eu sempre gostei da educação física por causa da parte do atleta, né?” (PL)

“Adorava as aulas de EF. Porque eu fui atleta por 12 anos (atletismo) e sempre adorei esporte e sempre quis ser professor de Educação Física.” (PL)

Interessante observar que, apesar dos debates no meio acadêmico, das bibliografias de concurso (DARIDO, 2000) e da legislação que tornou a EF componente curricular, ensejando os mesmos compromissos educacionais de outros componentes, a formação básica dos sujeitos da nossa amostra é muito similar a minha, concluída no início da década de 1980.

De toda maneira, o que importa destacar aqui é que, no que tange a formação básica, os sujeitos da nossa amostra não tiveram nenhuma aproximação com a perspectiva cultural e esse fato é relevante na análise da constituição dessa identidade profissional. Além disso, as manifestações da cultura de movimento e o professor de EF tiveram influência nessa escolha, no caso do professor, para o bem e para o mal. Mesmo os professores que foram criticados, o foram pela omissão didática, ou pela pobreza do repertório de conhecimentos, em nenhum momento observou-se alguma crítica em função da desconsideração da cultura na prática pedagógica.

A questão que se avizinha é: o egresso do ensino médio que optou profissionalmente pela Licenciatura em EF, em grande parte, por identificação com essa EF que ele alegou ter na escola, tem em mente que o objetivo da EFE é a apropriação crítica da cultura de movimento? Muitos alunos ingressam nos cursos de EF iludidos com a formação que se oferece, decepcionando-se com o número de aulas teóricas e com a condução das aulas práticas, cuja expectativa remete às aulas da formação básica. Dessa maneira, a formação inicial é o espaço-tempo privilegiado para que o ingressante tome contato com as teorias educacionais, o cotidiano escolar e o papel da EFE nessa dinâmica.

Além disso, considerando a opção das políticas públicas pelas perspectivas críticas, é de se esperar que essas orientações influenciem os currículos das instituições de ensino superior (IES), uma vez que a maioria dos professores da rede estadual é egressa de IES privadas. Assim sendo, elegi como segundo momento de possível aproximação com a perspectiva cultural, a formação inicial, não por tomá-la como ponto principal de um possível distanciamento da perspectiva cultural, tal qual um dos autores que citaremos, mas como uma possibilidade de produção subjetiva na direção dessa perspectiva.

6.2 A Formação Inicial: das incompatibilidades com a perspectiva cultural

A formação inicial é um aspecto relevante na constituição da identidade profissional e tem sido objeto de estudo de vários autores (MARCON, NASCIMENTO e GRAÇA, 2012; SILVA, 2012; NISTA-PICCOLO, 2010; NEIRA, 2009, etc.) que analisam diferentes aspectos da questão, propondo reflexões e indicando caminhos. Acredito que cada um desses aspectos seja de grande valor para a compreensão da formação dessa identidade, entretanto, seguindo o direcionamento inicial desta pesquisa, privilegiei aqueles que deflagram a impossibilidade de se constituir a identidade e a produção subjetiva que se pretende na legislação e/ou nas demandas educacionais.

Para início dessa análise, parto da premissa de Neira (2009), em que a formação inicial é um dos possíveis momentos de apropriação da perspectiva cultural, de modo a modificar sua prática pedagógica, o que sugere uma direta dependência do currículo das Licenciaturas em EF na constituição da sua identidade profissional e na produção de aspectos subjetivos. Para este autor, esses currículos são os responsáveis pelas representações distorcidas sobre docência no ensino de EF, na Educação Básica:

“Somos de opinião que o currículo dos cursos de formação inicial é o principal responsável pela constituição das representações distorcidas sobre a docência da Educação Física na Educação Básica. Se aceitarmos a premissa defendida por Silva (2007), para quem os currículos forjam, não somente, homens e mulheres, como também, cidadãos e cidadãs, parecerá correta a idéia de que os profissionais são formados pelas trajetórias curriculares que percorreram.” (NEIRA, 2010, p. 137)

A Resolução CFE (Conselho Federal de Educação) nº 03/87 veio atender às novas demandas que se apresentavam à EF. Em virtude da valorização do culto ao corpo, à disseminação dos benefícios dos exercícios físicos para manutenção e aquisição de saúde, e às novas abordagens pedagógicas em relação ao esporte, era necessário um egresso que o currículo do ensino superior de EF, até então, não era capaz de formar. Somem-se a isso outros fatores, como o início do período de efervescência na EFE, já discutido aqui, que começava a reverberar, exigindo outra compreensão do profissional que atuava em ambiente escolar. Dessa maneira, instituiu-se o bacharelado em EF, diferenciando a atuação dos profissionais destinados ao ensino daqueles que atuavam em outros ambientes.

Dito dessa maneira tudo parece resolvido, mas pouco se vê um direcionamento mais específico nas licenciaturas em prol do desenvolvimento da criticidade, ou de disciplinas que amparem os futuros profissionais para a reflexão dos problemas presentes na escola. As Diretrizes Curriculares destacam a integração teoria-prática como estratégia para proposição de intervenções sociais e as resoluções CNE/CP 01 e 02 de 2002, defendem que as licenciaturas devem se basear nos pilares da ação/reflexão-ação, destacando o papel da prática de ensino, do estágio curricular e das atividades acadêmicas, científicas e culturais. (NISTA-PICCOLO, 2010)

Afonso et al (2012), acreditam que ainda serão necessários longos anos para a consolidação de uma proposta inovadora, que implique em mudanças paradigmáticas nos currículos do ensino superior. Da revisão realizada por estes autores, em relação ao tema, depreendem-se a necessidade de inserção no contexto e o aprofundamento nas relações sociais da realidade vivida, para o aprendizado do saber-fazer no cotidiano escolar. Para tanto, a partir das configurações curriculares para os cursos de Licenciatura em EF, (contida na CNE/CES/07/2004) sugerem a necessidade de se indissociar teoria e prática tanto nos estágios curriculares, quanto na Prática como Componente Curricular (PCC), para o fortalecimento das discussões e práticas inovadoras para a formação inicial, desde o início do curso.

“A prática como Componente Curricular pode estar inserida e explicitada no “contexto programático das diferentes unidades do conhecimento constitutivas da organização curricular do curso”, ou podem ser viabilizadas sob a forma de oficinas, laboratórios, entre outros tipos de organização que permitam aos (às) graduandos (as) vivenciarem o nexos entre as dimensões conceituais e a aplicabilidade do conhecimento.” (AFONSO et al, 2012, p. 309)

Entretanto, ainda sob a revisão destes autores, nos arranjos curriculares realizados nas Instituições de Ensino Superior (IES), a fim de contemplar as proposições legais, observou-se que as mudanças esperadas não se concretizaram na prática pedagógica, permanecendo a dificuldade entre os professores responsáveis pelos estágios e práticas pedagógicas. Ora, tanto as proposições normativas, quanto os caminhos propostos pelos autores, pressupõem uma organização institucional, tributária de um projeto coletivo acordado entre as unidades de conhecimento, que tenha claro qual a sociedade pretendida por seu currículo e qual identidade profissional pretende para seu egresso, mas isso raramente se verifica.

“Nos casos analisados, a arquitetura curricular revelou-se contrária às recomendações dos estudos contemporâneos [...]. O currículo precisa ser o fruto de uma ação coletiva. Inicialmente desenhado por um colegiado composto por representantes daqueles que

nele atuarão como sujeitos, mas experimentado e avaliado por cada ator constantemente. É imprescindível que sua elaboração se dê a partir de análises do campo de atuação do profissional. Que se tenha clareza das visões de homem, mulher, mundo, sociedade, área de conhecimento, que cercam o currículo.” (NEIRA, 2009, p. 123)

Basta uma conversa informal com os professores das IES para se constatar a ausência de um planejamento, ou um projeto nos moldes citados acima. Na IES em que trabalhei havia apenas uma reunião semestral para discussões burocráticas e conhecimento do calendário. A cada docente competia a confecção de sua ementa, métodos e bases conceituais, sem o conhecimento do quê e como eram tratadas as outras disciplinas.

Na tentativa de não repetir conteúdos, alguns de nós, procurávamos os colegas de disciplinas afins para um cotejamento dos planejamentos. Nós, docentes, não éramos impedidos de traçarmos um projeto político pedagógico e promovermos reuniões para reavaliações das ações, entretanto, a IES não remuneraria as horas despendidas para esse fim. Não é difícil inferir que, assim sendo, esses momentos não aconteciam.

“Os debates sobre a melhor adequação da organização dos conhecimentos necessários à atuação desse profissional são intermináveis. Enquanto alguns autores defendem uma formação mais construtivista, outros preferem objetivar profissionais pautados em teorias crítico-superadora. Isto é, o embate se mostra desde as abordagens que norteiam a formação até a construção das próprias disciplinas que delineiam o conhecimento disseminado. Nelas, podem-se observar diferenças entre composições que focam o esporte de competição enquanto outras dão ênfase na questão da cooperação. Atividades voltadas ao jogo e outras centradas no esporte. Grades curriculares com foco nas questões da atividade física e saúde, outras no treinamento desportivo e ainda aquelas em que a maior vertente dos estudos sobre o movimento humano é biodinâmica e não pedagógica, mesmo sendo cursos voltados para a licenciatura.” (NISTA-PICCOLO, 2010, p. 118)

A distribuição de aulas, tampouco, obedecia a critérios pedagógicos. A lógica de atribuição de aulas obedecia à recomendação dos mantenedores de não se contratar novos professores, “valorizando” os profissionais da casa. Era interessante observar que, dependendo de quem ocupava a coordenação, os professores simpatizantes de determinadas abordagens assumiam um número maior de disciplinas, numa dança de cadeiras que tornava impossível a determinação de uma identidade para o curso e muito menos para o egresso. Pior do que isso, em alguns casos era impossível reconhecer relações entre a ementa da disciplina e a prática docente.

“Por razões alheias às questões educacionais, muitos cursos atribuem disciplinas pedagógicas a professores especializados em outros campos do conhecimento e que possuem apenas um interesse e vínculo tangencial com a problemática educacional. É certo que alguns se superam e corrigem suas deficiências iniciais ao longo da trajetória

peçoal, porém, o mais frequente é o abandono dessas responsabilidades assim que surge a primeira oportunidade.” (NEIRA, 2009, p. 129)

Todavia, uma tese não pode se amparar em experiências autorreferentes, nem tampouco, em conversas informais. Por isso, optei por discutir as análises empreendidas por Neira (2009), que investigou os currículos das IES, a fim de averiguar a existência de relações entre a experiência formativa e as identidades docentes e Nista-Piccolo (2010), que fez um levantamento das matrizes curriculares desenvolvidas nas Faculdades de Educação Física que possuem cursos de Licenciatura nessa área. Lamentavelmente, os autores corroboram o relato acima.

Além da apresentação dos resultados encontrados por esses autores, fiz uma busca pelos sites¹⁵ de sessenta IES privadas do Estado de São Paulo que oferecem a Licenciatura em EF, com o intuito de observar a que área de conhecimento essas instituições relacionam o curso e, consequentemente, sua proximidade com a perspectiva cultural. Essa pesquisa pareceu-me pertinente, pois conforme adverte Correia (2012), os cursos de Licenciatura estão majoritariamente em instituições privadas, especialmente no período noturno e os sujeitos da nossa amostra provém dessas instituições.

De acordo com o quadro 5, das sessenta instituições analisadas, doze delas assumem que a Licenciatura em EF pertence à área da saúde; oito fazem alguma referência à Educação (Formação de Professores, Educação e Educação Esportiva), embora a matriz curricular, em alguns casos, não transpareça essa ênfase; e quarenta e duas não especificam a área, embora seja possível reconhecer a ênfase na saúde, em sua maioria, e na Educação. Neira (2009), a esse respeito, depreendeu de sua pesquisa:

“Chama a atenção o predomínio, em cursos de Licenciatura, de uma quantidade razoável de conteúdos referentes às disciplinas biológicas como Anatomia, Cinesiologia, Biomecânica, Biologia, Fisiologia etc. ou naquelas em que os mesmos conteúdos são requisitados, tais como, Treinamento Desportivo, Nutrição, Condicionamento Físico, Musculação etc. A restrição que caracteriza as disciplinas pedagógicas contribui para elaborar uma representação do que é importante ou não aprender e saber.” (NEIRA, 2010, p. 130)

¹⁵ Disponível em: <http://cev.org.br/educacao/busca/?nome=&pais=Todos&uf=25&cidade=> Nem todas as IES que constam no site foram elencadas. As que apresentaram problemas com o link disponibilizado e as que ofereciam apenas o curso de bacharelado foram descartadas.

Foi possível observar no texto informativo dos cursos uma preocupação em atender as recomendações das resoluções CNE/CP 01 e 02 de 2002, destacando a ênfase do curso na prática de ensino e no estágio curricular a fim de promover a integração entre teoria e prática. Outra fala recorrente, é a formação crítica e integral do ser humano, entretanto, na maioria das vezes, a estratégia para essa tarefa repousa no desenvolvimento motor e na busca da qualidade de vida. A expressão cultura corporal de movimento é comum a quase todos os cursos, embora a menção sobre sua apropriação crítica seja rara, ou ainda, a presença de indícios que sugiram essa apropriação nas matrizes curriculares.

Esses são comentários provenientes de uma análise rasa dessas matrizes que para merecer alguma idoneidade deveria, necessariamente, ouvir alguém dessas instituições, a fim de cotejar as informações oferecidas nos sites e a realidade das IES. Entretanto, conforme apresento a seguir, Nista- Piccolo (2010) já o fez, minha intenção foi a de reforçar a divergência identitária que persiste na EFE, uma vez que muitos dos cursos de Licenciatura persistem na ênfase à saúde, o que influencia sobremaneira a atividade profissional do professor de EFE, conforme verificado nas entrevistas.

IES do Estado de São Paulo que oferecem Licenciatura em EF e as Ênfases Pedagógicas

Instituição	Área	Município
UNIPINHAL	Saúde	Espírito Santo do Pinhal
UNASP	Saúde	Hortolândia e São Paulo
UNIFIA	Não especifica	Amparo
UNIFIAN	Saúde	Bauru, Campinas, Leme, Osasco, Sorocaba, São Bernardo do Campo, São Paulo, Taboão da Serra.
UNICEP	Saúde	São Carlos
CEUCLAR	Formação de Professores	Batatais
UNIFAE	Não especifica	São João da Boa Vista
UNIARA	Saúde	Araraquara
UNIJALES	Não especifica	Jales
UNIRP	Não especifica	Rio Preto
UNIFEV	Saúde	Votuporanga
UNIFIEO	Não especifica	Osasco

UNIARARAS UNÍTA LO FIG-UNIMESP CUML	Educação	Araras
	Não específica	São Paulo
	Não específica	Guarulhos
CEUNSP UNIANCHIETA ESTÁCIO	Não específica	Jaboticabal e Ribeirão Preto
	Não específica	Itu
	Não específica	Jundiaí
UNISANTANNA UNITOLEDO ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ASSIS	Não específica	Ourinhos, Cotia e São Paulo
	Não específica	Salto
	Educação	Araçatuba
ESEF ASSER UNISUZ FAM FESB FEFISA FMU UNIBAN	Não específica	Assis
	Não específica	Jundiaí
	Saúde	Rio Claro
UNICASTELO	Não específica	Suzano
	Educação	Americana
	Não específica	Bragança Paulista
UNICID UNICSUL UNIP	Não específica	Santo André
	Saúde	São Paulo
	Educação Desportiva	São Paulo, São Bernardo e Osasco
IMENSU FEFISO FEFIL FEUC	Não específica	São Paulo, Descalvado e Fernandópolis
	Educação	São Paulo
	Saúde	São Paulo
FAPI FACULDADE CLUBE NÁUTICO MOGIANO FANORP	Saúde	São Paulo, Alphaville, Araraquara, Campinas, Jundiaí, Limeira, Ribeirão Preto, Santos, São José do Rio Pardo, São José do Rio Preto, São José dos Campos e Sorocaba.
	Formação de Professores	Mairiporã
	Não específica	Sorocaba
	Não específica	Lins
	Não específica	São José do Rio Pardo
	Não específica	Pindamonhangaba Mogi das Cruzes
	Não específica	Cotia, Ourinhos e São Paulo

FIT	Formação de Professores	Tietê
METROCAMP	Não especifica	Sorocaba
FAI	Saúde	Adamantina
UNIFADRA	Não especifica	Dracena
ESEFAP	Não especifica a área.	Tupã
FVR	Não especifica	Registro
FIC	Não especifica	Rio Claro
FIB	Não especifica	Bauru
UNIFAC	Não especifica	Botucatu
PUCAMPI	Não especifica	Campinas
FIFE	Não especifica	Fernandópolis
FII	Não especifica	Itapetininga
FIRP	Não especifica	Ribeirão Pires
FIEL	Não especifica	Limeira
UNIFABIBE	Não especifica	Bebedouro
FACULDADES INTEGRADAS	Não especifica	Caraguatatuba
MÓDULO		
FIPA	Não especifica	Catanduva
FEA	Não especifica	Andradina

Tabela 7: Faculdades de Educação Física no Estado de São Paulo e a Respetiva Área de Conhecimento.

Nista-Piccolo (2010) parte de algumas indagações para nortear suas análises sobre a formação inicial, são elas:

- Quais conhecimentos são transmitidos aos universitários desta área?
- Podemos falar de uma base formativa que subsidie um ENADE que possa avaliar o desempenho estudantil de maneira fidedigna?
- Os Coordenadores e professores dos Cursos de Licenciatura em Educação Física mostram-se atualizados e preparados, com titulações, para elaborar, implementar, acompanhar e avaliar constantemente o processo de formação do professor que vai atuar em escolas de ensino básico?
- Os professores de Ensino Superior que atuam nos cursos superiores de Educação Física estão acompanhando as publicações brasileiras mais recentes e as incorporam como referência básica em seus planos de ensino? (NISTA-PICCOLO, 2010, p.113)

Estas questões, que deveriam ter afirmativas como respostas, representam o mínimo de estruturação e coerência epistemológica que se espera de um curso de ensino superior, cujo objetivo é o desenvolvimento da criticidade, por meio de disciplinas que amparem os futuros profissionais para a reflexão dos problemas presentes na escola, e proponham intervenções

sociais. Considerando a recomendação das resoluções que defendem a indissociabilidade da teoria e da prática para alcançar este objetivo, torna-se compulsório o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Entretanto, o que se observa é uma sucessão de ações desconexas: indefinição sobre o corpo de conhecimentos do curso (de acordo com a Tabela 5, não há consenso sequer sobre a área de conhecimento a que pertence a EF), adoção de critérios pessoais e/ou administrativos para a eleição do coordenador pedagógico, pelas IES, o cumprimento apenas da porcentagem mínima exigida pelo MEC na contratação de titulados, nenhum incentivo para que os professores ingressem na pós-graduação e pouco, ou nenhum acesso aos periódicos da área, promovido pelas IES.

Nista-Piccolo (2010) adverte, ainda, sobre a ausência de um eixo norteador dos princípios que embasam os conteúdos curriculares que, na opinião da autora, deveriam partir do cotidiano escolar e da ação do professor na escola. Na mesma direção, Neira (2009) delata a ausência, nos currículos da formação inicial, das temáticas presentes no cotidiano escolar, sugerindo a formação de um profissional apto apenas às intervenções sobre o corpo, apartado do contexto escolar:

“É surpreendente que temáticas presentes no cotidiano de trabalho da maioria dos professores da Educação Básica, como “história da escolarização e seus efeitos sobre a escola atual”, “diversidade cultural das comunidades”, “políticas educacionais e seu impacto na sala de aula”, “o multiculturalismo da sociedade contemporânea”, “as consequências da globalização na função social da escola”, “os efeitos das políticas neoliberais nos currículos da Educação Física”, “planejamento e desenvolvimento curricular em situações adversas”, “legislação educacional”, “a inserção da Educação Física no Projeto Pedagógico da escola”, “as diversas pedagogias da área” etc., nem sequer sejam arranhadas por alguns dos currículos investigados.” (NEIRA, 2009, p. 131)

Do mesmo modo, os entrevistados da nossa amostra confirmaram a ineficiência da formação inicial para lidar com essa realidade. Ao serem indagados sobre a contribuição da formação inicial para sua prática profissional, estes destacaram as disciplinas que tratavam das questões pedagógicas:

“Dependendo da disciplina contribuiu bastante, mas, teve disciplina que não foi nada, porque na hora que a gente cai na rede estadual a realidade é outra. Você fala: Meu Deus, o que é o que eu vou fazer?” (PLPO)

“A prática de ensino. Porque mostrou como faz um planejamento, como nós vamos lidar com o aluno, como começa e termina uma aula. Qual a nossa postura perante, os alunos. Como reger uma aula, que é difícil. Você chega lá

cai de paraquedas e fala: Meu Deus, e agora? A parte pedagógica foi muito importante também. O que eu achei defasado foi esporte.” (PLPO)

Nessa direção, a diretora entrevistada infere alguma defasagem na formação inicial em EF como justificativa para a crítica de que os professores de EFE isolam-se do coletivo escolar:

“Ele (professor de EFE) ainda não se apropriou da ideia de que ele tem que seguir o PPP da escola, ele acha que o papel dele é dar exercício, é quadra. É muito difícil trazer o professor, ele é muito arredio, ele acha que a função dele é ficar na quadra. Não sei se é porque eles são antigos, não tenho nenhum recém-formado na minha escola.” (Diretora)

Aqui vale um aparte: como veremos à frente, essa diretora pertence a uma escola em que o Projeto Político Pedagógico (PPP) é levado a sério, assim como o currículo, o que significa adotar as orientações de um texto que tem como objetivo precípua desenvolver as competências leitora e escritora nos alunos e é nesse quesito que reside sua crítica. Os professores são obrigados a seguir os Cadernos, entretanto no material não há orientação explícita para o desenvolvimento dessas competências, está posto o conflito!

Essa inferência da diretora é interessante, pois quando repetimos a questão para os professores da nossa amostra que se formaram há mais tempo, eles são unânimes em dizer que a formação inicial ajudou muito na prática pedagógica. Em um tempo que a EFE era atividade e não componente curricular, a grade dos cursos superiores contemplava a expectativa de atuação que se tinha desse professor.

“Nossa, serviu muito, as práticas pedagógicas que eu tinha de vôlei, “handebol”, tinha teoria e tinha prática. Isso foi muito importante pra mim porque mostrava como que eu tinha que fazer na teoria, as regras, tal. Mas me mostrava as atividades de brincadeiras, de coisa pra se jogar aquele jogo, não pra ser um atleta, mas pra se colocar em prática o esporte. Não pra esporte de competitividade, né? Mas lhe dava várias... Principalmente o Valmir de basquete, nossa! E ele era um técnico de basquete de competição e ele sabia dar tanta atividade que eu não gostava de basquete e acabei gostando por causa dele.” (PL)

Ainda sobre a questão dos currículos da formação inicial, Neira (2009) e Nista-Piccolo (2010) apresentam pontos de convergência em suas análises ao defender a seleção de temas que subsidiem as reflexões sobre a atuação futura dos professores, de maneira que superem a visão biológica e se amparem em perspectivas de formação mais humanista. Para o primeiro autor, essa esquizofrenia nas matrizes curriculares das Licenciaturas em EF, tratando os conteúdos

sem a devida aproximação com as questões pedagógicas que afligem a prática do professor é um dos pontos de impedimento para a mudança da prática pedagógica.

“O ponto fulcral está justamente no fato de que a experiência curricular que vem sendo promovida mostra-se, em grande parte, afastada da escola e dos conhecimentos nela ou a partir dela produzidos. Enquanto as problemáticas que afligem o trabalho pedagógico do professor são amplas, complexas e inter-relacionadas, as instituições formativas seguem priorizando uma abordagem conteudista, a partir da lógica disciplinar, tal como se o exercício da profissão fosse desconectado do seu contexto sócio-histórico e político.” (Neira, 2009, p. 137)

Embora as grades curriculares estejam aquém do desejado para o exercício de uma EFE democrática e transformadora nas IES, não é verdade que ela em nada se alterou. Há mais disciplinas de cunho pedagógico e a inclusão das chamadas dimensões humanas: psicológicas, sociais e filosóficas. Todavia, fica claro que ainda se atravessa um momento de transição, o que na prática se traduz num desamparo ainda maior para o professor que chega à escola. Porque quando havia o consenso de que a EF era uma prática que tratava do movimento humano, a identidade e, conseqüentemente, sua prática pedagógica eram muito claras, por isso os professores mais antigos, não totalmente sem razão, dizem que a nova safra de professores não sabe o que fazer na quadra.

“O que eu percebo é que os alunos agora estão saindo da faculdade faz o quê? Uns oito anos, dez anos, desde essa época construtivista daqui do Brasil, tem saído com pouco vocabulário, com pouco entendimento de tudo. O quê que acontece: É muita teoria. Não existe mais prática! Na USP é “Teoria – I, II, III” do vôlei. Quase não tem prática! Tem prática no quarto ano, no terceiro ano. Uma prática com teoria demais. O quê que acontece: Educação física é prática.” (PL)

Essa é uma queixa recorrente dos alunos de graduação que, hoje, já compreendem a importância da teoria, mas reconhecem que ela se esvazia sem a prática. Logo, a questão não se resume apenas à falta de apropriação e/ou oferecimento das disciplinas de cunho mais pedagógico, mas também à ausência de uma didática relacionada às especificidades do componente curricular. Isso tudo em choque com as representações distorcidas da comunidade escolar acerca da área.

Os personagens desta pesquisa representam bem essa distorção/diversidade: temos uma diretora que acredita que a “teoria” nas aulas de EFE deve ter como objetivo o letramento; temos professores que são questionados por ministrarem aulas teóricas; outros porque querem

dar aula com música, ou sobre lutas e, ainda, os alunos para quem a EFE é apenas um momento de descontração, o habeas corpus da grade disciplinar.

Naquilo que tange aos aspectos que buscamos, considerando as análises acima, a formação básica e inicial (de forma generalizada), pouco contribuem para que os professores do componente tenham alguma aproximação com a perspectiva cultural. Ao que tudo indica, as Licenciaturas em EF não readequaram satisfatoriamente suas matrizes curriculares de modo a tratar a EF como componente curricular, criando um círculo de reprodução e manutenção de uma prática pedagógica, ou ainda uma indefinição sobre a atuação profissional, que não atendem às expectativas que se impõem no ambiente escolar.

Assim sendo, resta a esse professor, que se vê despreparado para lidar com seu cotidiano profissional, buscar a formação continuada por conta própria, ou ser financiado pela empresa a qual está vinculado. Esta não é uma etapa obrigatória para o exercício da profissão, ao contrário das formações básicas e iniciais e embora o Estado tenha oferecido a formação continuada para a apropriação do currículo, veremos no tópico referente ao tratamento dos conteúdos, que as ações foram pouco eficazes, uma vez que os egressos da pós-graduação desconhecem as ideias principais da PPCEF.

O poder público ao instituir um currículo unificado não poderia prescindir da capacitação dos professores, a fim de garantir a coesão metodológica e tornar explícitos os princípios defendidos, e assim foi feito. Todavia, a apropriação do currículo (e a disposição para implementá-lo) compreende outros fatores além da publicação e distribuição de pressupostos teórico-metodológicos e sua respectiva transposição didática. Tão importante quanto esses fatores são as mediações que, dependendo da condução, se interpõem, ou intercedem pelo processo, o que nos leva, necessariamente, à discussão das etapas de implementação da PPCEF, que inclui a formação continuada.

7. A Implementação da PPCEF

*“Se eu soubesse antes que era você, não teria
concordado em dar essa entrevista”
(PL)*

Neste capítulo tento transcender à mera descrição do processo de implementação da PPCEF, por meio da reflexão de Mainardes (2006) sobre a “abordagem do ciclo de políticas”, concebido por Stephen Ball e Richard Bowe, cuja análise incide sobre a formação do discurso da política, bem como sobre a interpretação dos profissionais que viabilizam este discurso no contexto da prática. Levando em conta a interdependência entre o discurso e o contexto da prática, os autores destacam a importância das disputas e os embates políticos nesta análise e condenam os modelos de política educacional que ignoram esses eventos e separam as fases de formulação e implementação.

Nessa direção, observa-se que a ausência de diálogo entre a micro e a macropolítica, no que se refere às falas dos nossos entrevistados, contribuiu para a resistência ao currículo, o que sugeriu a necessidade de explicitar melhor esse processo. Para além do delineamento das disparidades entre texto e prática, na tentativa de se identificar resistências e acomodações, Ball e Bowe propuseram um ciclo contínuo de três contextos principais, conforme a figura 9:

Figura 9: Contextos do processo de formulação de uma política. Adaptado de Mainardes, 2006, p.51

No primeiro contexto (de influência), é que se definem as finalidades sociais da educação, naturalmente, afinadas com a ideologia dos governantes em exercício, embora não se desconsiderem as influências internacionais de toda ordem - dos modelos de gestão e teorias

educacionais difundidas no mundo acadêmico, até o cumprimento de exigências recomendadas por agências multilaterais, tal como o World Bank, a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) e o Fundo monetário Internacional (FMI).

O contexto de influência que incidiu sobre o currículo tem como principal agente o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que dava sequência, à época da reestruturação curricular, ao quarto mandato consecutivo no governo paulista com José Serra. Ideologias à parte, o diagnóstico para esse longo período de administração “psdbista” para a educação paulista era desolador – além dos baixos salários, do sucateamento das escolas e do aumento dos casos de violência, os indicadores da educação estadual estavam entre os piores do país.

Russo e Silva (2011), que analisaram os indicadores de qualidade do ensino na reforma educacional paulista, destacam o peso da avaliação externa nas metas do programa de ação do governo do Estado de São Paulo, conforme o cronograma de avaliação e as ações gestoras, compilados pelos autores:

Avaliações

- Realização do SARESP¹⁶ 2007 com avaliação das seguintes séries:
 - Ensino Fundamental (1a., 2a., 4a., 6a. e 8a. séries)
 - Ensino Médio: 3a. série
- A avaliação externa das escolas estaduais (obrigatória) e municipais (por adesão) permitirá a comparação dos resultados do SARESP com as avaliações nacionais (SAEB e a Prova Brasil), e servirá como critério de acompanhamento das metas a serem atingidas pelas escolas.
- Participação de toda a rede na Prova Brasil (novembro de 2007).
- Realização de programas de capacitação da rede para a participação no SARESP e na Prova Brasil, em setembro de 2007.

¹⁶ O **Saresp** é uma prova aplicada anualmente, desde 1996, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) para avaliar o Ensino Básico na rede estadual. Em 2007, passou a utilizar a metodologia dos exames nacionais (**SAEB** e **Prova Brasil**), o que permitiu a comparação de resultados que são utilizados para calcular o **Idesp** (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo). As disciplinas avaliadas são Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza (7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º série do Ensino Médio).

- Capacitação dos professores para o uso dos resultados do SARESP no planejamento pedagógico das escolas em fevereiro de 2008.
- Divulgação dos resultados do SARESP 2007 para todas as escolas, professores, pais e alunos em março de 2008.

Gestão dos resultados e política de incentivos

- Implantação de incentivos à boa gestão escolar valorizando as equipes.
- O SARESP 2005 e as taxas de aprovação em 2006 serão a base das metas estabelecidas por escola.
- Também serão considerados indicadores como a assiduidade dos professores e a estabilidade das equipes nas escolas.
- Cada escola terá metas definidas a partir da sua realidade, e terá que melhorar em relação a ela mesma.
- As escolas com desempenho insuficiente terão apoio pedagógico intensivo e receberão incentivos especiais para melhorarem seu resultado.
- As equipes escolares que cumprirem as metas ganharão incentivos na remuneração dos profissionais. (RUSSO E SILVA, 2011, p.3)

Segundo estes autores, como consequência dessa política, a prova do SARESP tornou-se o parâmetro do que os alunos precisam aprender, direcionando a ação pedagógica para este fim. Um reflexo dessa política na proposta curricular é a ênfase na competência leitora e escritora, tanto pela constatação do fracasso dos alunos nesse aspecto, quanto à possibilidade de se proporcionar meios para o estudo, uma vez que o aluno com dificuldades nessas competências terá grande prejuízo na compreensão e consequentemente será mal avaliado.

Todavia, além desse direcionamento para o desempenho, havia o reconhecimento da ineficiência da condução das políticas públicas educacionais empregadas até então. Na carta de Apresentação (Anexo B) a então Secretária da Educação do Estado de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro, defende a constituição de uma Proposta Curricular, amparada pela constatação de que ao longo do tempo, a descentralização mostrara-se ineficiente, embora reconheça o avanço da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no que se refere à autonomia das escolas na elaboração de seus projetos pedagógicos.

Em outras palavras, há tempos que as avaliações institucionais e as percepções dos atores sociais da escola e a sociedade como um todo, reconheciam a ineficiência das condutas adotadas pelo poder público estadual até então. Num universo de mais de 5000 escolas, parecia apropriado que cada uma conduzisse seus conteúdos e métodos de acordo com a realidade local, todavia, a autonomia que se tentou garantir na legislação, resultou na ausência de um projeto coletivo, em que cada professor conduzia a disciplina da maneira que achasse mais conveniente, sem sequer compatibilizar suas ações com os professores da mesma disciplina.

Muitas vezes um aluno que mudava de turno, na mesma escola, encontrava um conteúdo totalmente diferente daquele que estava sendo trabalhado pelo outro professor de uma mesma disciplina. Além do mais, uma vez estabelecida a consecução das avaliações oficiais, como propor avaliações e formações num universo tão diverso? Ciente dessa realidade é que se argumenta na carta de apresentação da PPC, a necessidade de uma ação integrada e articulada, que subsidie os profissionais da rede:

“Mais do que simples orientação, o que propomos com a elaboração da Proposta Curricular e de todo o material que a integra, é que nossa ação tenha um foco definido.” (SEE/SP, 2008, s/p.).

Vale lembrar que não estamos, aqui, problematizando o mérito, ou a maneira proposta para a modificação dessa realidade nas escolas, mas relatando a justificativa dada para a criação da PPC. Todavia, esse diagnóstico parece-me procedente, uma vez que nenhum dos entrevistados conhece o Projeto Político Pedagógico das escolas em que trabalham e alguns deles nunca, em nenhum momento, tenham sido informados da existência desse documento: *“Eu sei que tem, mas eu nunca vi. Fica trancado no armário da diretora, mas ela está de férias.”* (Coordenador Pedagógico)

“Não. Não conheço. Não, não foi apresentado. Simplesmente eu cheguei de paraquedas e ela (coordenadora) falou: “Olha, aqui a escola é assim, assim, assim, tá bom, tá bom.” Ninguém falou nada mais “pra” mim. Isso é errado, né? Ainda mais uma professora que chega nova na escola.” (PLPO)

“Já. Comentou, foi falado no planejamento. Mas nunca acaba...É, tá pronto já. Nós professores não vemos o resultado final. O documento não, eu nunca vi.” (PLP)

“A gente copia de outras escolas, outros lugares, muda uma coisa ou outra. A diretora até pede pra gente fazer algumas sugestões, mas ninguém vê o documento. Eu sei que é grande” (PL)

Para a reversão desse quadro e consecução do projeto proposto, a Resolução SE - 76, de 7-11-2008 (Anexo A), que dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de

São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio nas escolas da rede estadual previa, desde sua concepção, o subsídio das equipes escolares com diretrizes e orientações curriculares. Estas se constituiriam como referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas e seriam complementadas por um conjunto de documentos com orientações didáticas e expectativas de aprendizagem, distribuídas por níveis de ensino, anos e séries, além de recursos tecnológicos e ações de capacitação e monitoramento.

No que se refere à etapa de implementação da PPC, que opto por discutir, uma vez que a apropriação das ideias nela contidas e a aceitação de suas proposições estão diretamente ligadas às estratégias de aproximação entre o texto e os professores, iniciou-se pela confecção e distribuição, em todas as escolas da rede pública estadual de São Paulo, do *Jornal do Aluno*.

Esse material também era disponibilizado aos professores das respectivas disciplinas e séries em que eram ministrantes, além da *Revista do Professor*. Ambos tinham caráter introdutório e foram utilizados nos primeiros 40 dias letivos do ano de 2008 com o propósito de subsidiar alunos e professores na realização das atividades em sala de aula. (SEE/SP, 2008).

Posteriormente a esse período, as escolas receberam a PPC impressa e os *Cadernos do Professor Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio*, e em 2009 os *Cadernos do Aluno*. Vale ressaltar, sem entrar no mérito da questão, uma vez que não temos conhecimento dos trâmites na SEE, que a confecção dos três materiais disponibilizados (*Jornal do Aluno*, *Caderno do Professor* e *Caderno do Aluno*), no caso da EF, foi realizada por três equipes diferentes, cujo resultado pode ter sido diferente do imaginado pela equipe inicial, mesmo com todo empenho da SEE em cotejar os materiais e solicitar adequações.

Nesse momento parece adequado retomar o segundo contexto do ciclo de Ball, o da produção do texto da política. Em relação a esse contexto, Mainardes (2006) esclarece que esses textos são resultados de disputas e acordos, uma vez que os grupos que atuam nas diferentes posições de produção do texto, competem para controlar as representações da política. Em outras palavras, ainda que as políticas sejam intervenções textuais, elas estão sujeitas às limitações materiais e à prevalência de influência de um, ou outro grupo. As consequências dessa queda de braço serão vivenciadas no terceiro contexto, o da prática.

Não dispomos de dados para supor que tenha havido algum tipo de disputa política, entre a equipe que produziu o *Jornal* e a equipe que produziu a PPCEF e o *Caderno do Professor*. Limito-me a informar o desconhecimento entre essas duas equipes, porque em relação à equipe que produziu o *Caderno do Aluno*, uma vez que faço parte dessa equipe, posso assegurar que

não havia nenhuma disputa, até porque, éramos revisoras do Caderno do Professor e quando a equipe de Jocimar Daólio e Mauro Betti saiu do projeto, não havia previsão de confecção de Caderno do Aluno de Educação Física.

Todavia, a ausência de dados não nos impede de formular algumas inferências. Considerando o norte dado à política que se pretendia implementar, ou seja, com um forte apelo em relação às avaliações externas, das quais o componente curricular Educação Física não faz parte, era de se esperar que a produção e a gestão da produção do material didático tivessem como foco o melhor desenvolvimento das competências e habilidades requeridas nessas avaliações.

Além disso, por uma questão de gerenciamento e para ser fiel à unificação curricular que se pretendia, era necessário padronizar o material didático. Dessa maneira, assim como os demais componentes, os cadernos de Educação Física deveriam ser divididos em bimestres com seus respectivos temas, situações de aprendizagem e avaliações. Ora, aquilo que na PPCEF aparecia como sugestão de reflexão para tematizar a Educação Física sob matizes culturais, tornou-se para seu usuário final um manual que desconsiderava a realidade das escolas estaduais, o que contradiz as publicações desses autores, como veremos ainda neste capítulo.

Some-se a isso, o rigor editorial que determinava a quantidade de páginas, as atividades que deveriam ser substituídas em função de material não autorizado e as recusas constantes dos pareceristas. Ao que tudo indica, a ideia inicial dos autores era a de que os Cadernos do Professor não fossem divididos em bimestres, dessa maneira, o professor, de posse do material, escolheria as atividades que mais se adequassem a sua realidade e tomaria o material como referência de proposta didática.

Essas são apenas algumas especulações, mas talvez auxiliem na compreensão das consequências que esses elementos trouxeram para o contexto da prática. É importante destacar que além do material didático, outras ações foram implementadas para a consolidação do currículo, pela Rede do Saber,¹⁷ por meio do projeto intitulado São Paulo faz Escola, conforme a linha do tempo, a seguir:

¹⁷A Rede do Saber caracteriza-se por um conjunto articulado de dispositivos técnicos e metodologias capazes de criar um sistema de comunicação e de trabalho interativo de largo alcance, tais como teleconferência, videoconferência, ambientes de colaboração virtual pela internet, ferramentas administrativas integradas e expertise de gestão e educação com suporte de tecnologias de informação e comunicação. O Site São Paulo faz Escola foi criado para apoiar os processos que consolidam o currículo no Estado de São Paulo.

Figura 10: Linha do tempo - ações de consolidação do currículo. Fonte: Rede do Saber.

Além dessas ações de consolidação, em 2009, foi criada a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP) "Paulo Renato Costa Souza" que oferece cursos de formação continuada aos funcionários da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 91 Diretorias de Ensino e para as 5.300 escolas. Na modalidade ensino à distância, utilizando os materiais produzidos pela Rede do Saber e ambientes virtuais de aprendizagem, a EFAP promoveu três edições do Curso de Formação Específica, como etapa obrigatória do Concurso de ingresso de professores no Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Aos professores que quisessem aprofundar seus estudos sobre o currículo, uma formação continuada foi oferecida, numa parceria com as universidades estaduais (UNICAMP,

UNESP e USP), por meio do Programa REDEFOR (Programa Rede São Paulo de Formação Docente). A pós-graduação, em nível de especialização, com carga horária de 360 horas, era composta por 40 horas de atividades presenciais e 320 horas à distância, além de 2 (duas) provas presenciais, com duração de 2 horas cada.

As 40 horas de atividades presenciais foram divididas em oito encontros nas escolas, com duração de 3 horas cada, e quatro encontros nas Diretorias de Ensino, com duração de 4 horas cada. À UNICAMP, sob a coordenação de Jocimar Daólio, coube a formação para a EF. A fim de amparar o professor nas suas ações pedagógicas e auxiliá-lo na transposição didática dos conteúdos propostos, foram produzidos videoaulas sobre os temas do Caderno do Professor, disponibilizadas para os professores que se inscrevessem no curso denominado “A rede Aprende com a Rede”, promovido pela Rede do Saber.

Foram, também, produzidas videoconferências com o propósito de realizar a interlocução entre os autores e os Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas (PCOPs) lotados nas diretorias de ensino, na intenção de que estes últimos mediassem as proposições dos autores e as dúvidas, sugestões e angústias dos professores da rede. Todavia, ao menos no que se refere aos sujeitos da nossa amostra, essa mediação não aconteceu, ao que tudo indica, por falha de comunicação em cada etapa do processo: da diretoria de ensino para escola – da escola para o professor.

“Então, na minha escola, chegaram primeiro os cadernos, depois a proposta curricular. Bem bagunçado, né?” (PLPO)

Então, na escola, às vezes, a DE (Diretoria de Ensino) manda o email pra escola, e aí na escola: “aí, foi ontem, a gente esqueceu de avisar”, “aí, é pra amanhã”, então era um curso, só videoaula, e aí eu me lembro que a coordenadora avisou e quem quisesse fazer a inscrição tinha que fazer ali na hora e entregar pra ela porque já tava assim no limite a inscrição, sabe? (PLPO)

“Da minha escola eu me lembro que só eu me interessei, assisti de casa. Não tinha como assistir de outro lugar, né? Na escola os computadores nem funcionam. É, uma preparação pra se apropriar não teve e eu acho que poderia ter tido. Tudo bem, são muitos professores, mas sei lá poderia ter. Quem tentava ajudar a gente eram os coordenadores da escola, mas eles estavam tão perdidos quanto a gente.” (PLPO)

De acordo com o exposto percebe-se que houve um grande investimento do Estado para implementação e consolidação do currículo, entretanto, as falhas de comunicação, a falta de um momento de sensibilização para os cursos e os trâmites burocráticos comprometeram a gestão

do processo. Além disso, a ausência da participação dos professores, ou de representantes destes, na constituição da PPC, teve como efeito rebote a rejeição do documento, sob a argumentação da inobservância do direito à autonomia do professor.

Retomando o ciclo de Ball, é no contexto da prática que a política está sujeita à interpretação e recriação, ainda que sujeitas às relações de poder, interesses e a própria história de vida de seus agentes. De acordo com esse autor, é nesse contexto que as políticas deveriam ser analisadas, de acordo com os efeitos produzidos (no currículo, na pedagogia, na avaliação e organização, etc.), entretanto, a falha na mediação entre os contextos foi tamanha que a análise sobre os efeitos refere-se mais ao processo de implementação, do que ao texto da PPCEF.

Nas entrevistas que realizamos sempre era necessário esclarecer se a recusa à PPCEF dizia respeito às ideias nela contidas, ou a sua implementação, sendo possível inferir que a questão da autonomia e a maneira como as etapas de implementação chegaram à escola interferiu sobremaneira na disposição dos professores em se apropriar da PPCEF.

“Hoje eu posso dizer que me identifico pouco com a proposta pela maneira que ela chegou até mim e a maioria dos meus colegas. Então a gente às vezes não vê sentido nela. Nós não conseguimos atribuir um sentido aquilo, por que ela simplesmente chegou.” (PLPO)

“Quando a gente se identifica... você consegue fazer um trabalho melhor naquela coisa. Quando você não entende direito, você não se identifica, você não tem interesse em buscar mais coisa, você não consegue fazer um trabalho legal. Foi muito, muito imposto. Que eu vejo assim: Se você ver, da maioria dos professores que trabalham comigo, falam: “Ai..não gosto.”(PLPO)

Apesar das queixas sobre o desrespeito à autonomia docente, percebeu-se na fala dos entrevistados que, a despeito da obrigatoriedade da presença dos conteúdos elencados no Caderno do Professor nos planejamentos (tratados como mera exigência burocrática) e a fiscalização do Caderno do Aluno em algumas escolas, no “chão de quadra” a prática pedagógica obedece à lógica do docente.

“Planejamento, pra mim, é muito polêmico porque a gente marca lá “dia tal vai ter planejamento.” A gente chega lá e não planeja nada, não tem um momento de sentar com alguém da nossa área e de fato planejar. Acaba ficando pra fazer em casa. Por isso que vira um copia e cola.” (PLPO)

“O conteúdo, toda estrutura que eu tenho pro planejamento, eu tenho que pegar no caderno do professor, colocar todos os conteúdos, tem que ter. É burocracia, não sigo, papel aceita tudo, né? Então já que a gente tem que colocar, então vai.” (PLPO)

“Nas escolas que eu trabalhei, sempre procurei trabalhar da maneira que os professores que já eram antigos trabalhavam com um conteúdo que já estava determinado. A gente não tem muita autonomia. Na escola que eu ingressei, quis dar atividade rítmica. Eu pedi o rádio pra usar na escola, a diretora negou porque iria fazer muito barulho e ia fazer bagunça na escola.” (PLP)

Nesses breves relatos vemos a permanência das condutas que contribuem para o naufrágio dos projetos escolares. Não há um norte para as ações escolares, os professores desconhecem os projetos políticos-pedagógicos, os planejamentos são meras exigências burocráticas, os professores recém-chegados às escolas são coagidos a seguir o estabelecido. E, como agravante para nossa análise, no que diz respeito à EFE, ainda prevalece a crise de legitimidade em relação à relevância de seus conteúdos.

“Eu sigo os conteúdos do caderno do professor. Não, não. Eu não cumpro tudo. Pra ser sincera, eu trabalho os temas que eu me identifico, eu tento trabalhar um pouco melhor, um pouco mais.” (PLP)

“Eu gostava muito de trabalhar corpo, saúde e beleza. Organismo humano, movimento e saúde A questão da mídia acho interessante. Alguns conteúdos eu acabo de fato não trabalhando. Por exemplo, quando vem lá karatê, esgrima. Algumas coisas assim...Tênis, *baseball*, eu dou uma pincelada com os alunos. Mas é bem pincelada mesmo. E eles não tem interesse, por que? Porque primeiro, não faz parte da cultura deles e segundo que eles pegam todas as respostas prontas na internet e eles nem lêem o que eles estão escrevendo.” (PLPO)

“As atividades que estão lá, não. Eu pego o tema só. Eu pego o tema e monto a minha aula. As propostas que estão lá, não.” (PL)

Logo, embora os conteúdos do Caderno do Professor e as respectivas competências e habilidades estejam contempladas no planejamento, os professores realizam adaptações de toda ordem, tanto no que se refere aos princípios pedagógicos, quanto na escolha dos conteúdos que serão tratados. As falhas nas estratégias de implementação e a resistência ao projeto, em função da violação da autonomia, tornaram-se impedimentos importantes na apropriação da PPCEF e consequentemente na mudança da prática pedagógica, perpetuando tanto a imagem negativa do professor de EF para os outros atores escolares, quanto as condutas contra as quais trabalha o texto da proposta curricular.

Dessa maneira, fica deflagrado que toda e qualquer estratégia compulsória se encerra no início de cada aula. Não apenas os entrevistados, mas sindicatos e associações manifestaram-se nesse sentido, a exemplo do documento produzido no Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública (FEDEP – SP) que mobilizou entidades representativas (Ação Educativa, Adunesp, Adunicamp, Adusp, AGB-SP, Ande, Apampesp, Apase, Cedes, CPP, CRP-SP, DCE-Unicamp,

Fórum de EJA-SP, Fórum Permanente de Educação Inclusiva, GT Educação do Movimento Nossa São Paulo, Sinteps, Sintunesp, Umes, Upes) a fim de avaliar a PPC.

E sob a argumentação de que a PPC sequestra a autoria do trabalho pedagógico e retira a autonomia do docente, a FEDEP-SP rejeita não apenas os conceitos, mas os métodos, estratégias e materiais adotados para reforma curricular.

“A concepção de professor implícita nessa “Proposta Curricular” atinge a profissão em sua essência, ao sequestrar a autoria do trabalho pedagógico e retirar a autonomia do docente. Organizados por semestre e disciplina, os “Cadernos do Professor” preveem conteúdos, habilidades e competências, seguidos de orientações para gestão da sala de aula, avaliação e recuperação, bem como de “sugestões” de métodos e estratégias de trabalho nas escolas. Dessa forma, o docente é tratado como mero repetidor / transmissor de conteúdos, elaborados por outrem, sem vínculos com a realidade na qual atua.” (FEDEP – SP, 2010)

Estes são apenas alguns exemplos das muitas publicações realizadas sobre o impacto da PPC da rede estadual relativos à autonomia do professor (LADEIRA, M. F. T. et al, 2008; LIPPI, B. G., 2009; FREITAS, T. P., 2011). Porém, considerando o escopo desta pesquisa, por ora, basta depreendermos que as estratégias de implementação da PPCEF afetaram de maneira importante a possibilidade de identificação dos professores com os pressupostos teórico-metodológicos defendidos, uma vez que já se constatou que durante a constituição de sua identidade profissional, foram raras as oportunidades de aproximação com a perspectiva cultural.

Valendo-me do conceito cartográfico de Rolnik (1989), em que a cartografia é um *“desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem”* (p.15), desviei da minha proposição inicial de entrevistar apenas os professores que estão na ativa e procurei por aqueles que realizaram as capacitações da SEE, por ocasião da implementação das propostas curriculares anteriores, a fim de verificar se as estratégias de apropriação foram diferentes e, em que medida, bem sucedidas e bem aceitas pelos professores em capacitações anteriores.

A professora entrevistada é graduada pela Escola de Educação Física da USP (EEFEUSP), foi diretora de escola, professora e coordenadora de duas IES, é professora aposentada da rede estadual e atuou na capacitação de professores por oito anos (1978 a 1986). A fim de ampliar a atuação dos professores que era (?) muito restrita às quatro modalidades de quadra (vôleibol, basquetebol, handebol e futsal, conhecido na área como quarteto fantástico), foi chamada para trabalhar os conteúdos de ginástica rítmica e artística.

Nos dois primeiros anos trabalhou nos subsídios (que eram propostas de atividades, sem aporte teórico) dessas modalidades e nos seis anos seguintes ministrando capacitações, denominadas treinamento, o que por si só indica a tônica dos trabalhos, aliás, pertinente para aquele momento.

A estratégia à época foi a mesma adotada para a PPC de 2008, ou seja, professores designados pelas diretorias de ensino seriam capacitados e teriam o compromisso de orientar seus pares na sua região. Esses professores eram denominados professores multiplicadores. A escolha das modalidades a serem trabalhadas teve a mesma motivação da capacitação oferecida em 2010, ou seja, com a chegada dos subsídios os professores viram-se obrigados a trabalhar um conteúdo com o qual não tinham proximidade e até mesmo, como no caso da ginástica rítmica, um conteúdo que sequer viram na graduação.

A respeito dessa estratégia de um professor multiplicador formar os outros colegas, um de nossos entrevistados tem a seguinte opinião:

“Esse negócio de multiplicação não funciona nada. Quem vai pra curso é quem não trabalha naquele horário, porque você não pode ir se tiver aula. Aí a pessoa que foi, volta e não multiplica nada, às vezes você nem trabalha no mesmo horário que essa pessoa, não tem multiplicação.” (PL)

Na implantação do atual currículo, os professores tiveram dificuldade em trabalhar os eixos de conteúdo Luta e Atividade Rítmica, sob a mesma alegação dos professores da década de 1980, isto é, os professores sentiram-se desconfortáveis em tratar desses temas, o que motivou a ação da SEE em promover as capacitações. Embora o tratamento pedagógico dos conteúdos seja outro, uma vez que não se tem a melhoria do gesto como objetivo e sim a apropriação crítica, não houve uma solicitação sobre a tematização dos conteúdos de acordo com o aporte teórico que subsidia a PPCEF, apenas a solicitação de vivências práticas, fato que, como veremos nas entrevistas, se deve à assunção do Caderno do Professor como proposta curricular.

No que se refere à logística da capacitação ministrada pela entrevistada, os professores designados vinham até a capital para receber o treinamento, embora tenha acontecido da equipe de capacitadores se deslocar para as delegacias de ensino no interior do estado. Para o currículo atual os coordenadores de região foram orientados por videoconferências. As capacitações, embora distantes no tempo, guardam ainda outras semelhanças. Perguntei à professora qual era a sua percepção sobre a eficácia das ações e a adesão dos professores e ela disparou:

“Funcionou em algumas diretorias, em outras a coisa não andou. Os multiplicadores alegaram que os professores eram obrigados a realizar a capacitação e muitos não queriam, além disso, em alguns casos, havia falta de material para as atividades. Foi pouco retorno pras 240 horas de capacitação, muitos não modificaram sua prática, foi desmotivante.” (PC)

Na esteira desse raciocínio, perguntei à entrevistada se nesses anos ela havia elaborado alguma reflexão sobre o insucesso dessas ações e, para minha surpresa, as mesmas questões elencadas como dificuldade de aproximação dos professores com a perspectiva cultural, já configuravam como impedimento para a implementação dos subsídios daquela época.

“Os professores reclamavam que nunca haviam sido consultados, que não concordavam com aquele material, que as coisas sempre vinham de cima para baixo, etc. Acho que a questão é interna, pessoal, se o professor não tiver uma pré-disposição pra mudança, pra abandonar sua zona de conforto, ele vai pra quadra e faz aquilo que ele tem mais segurança de fazer. Que está relacionado às vivências pessoais dele, que ele continua reproduzindo na vida profissional” (PC)

Não pretendo, nesse momento, discutir estratégias de implementação, mas concordo com a professora de que a predisposição para a mudança tem que partir do professor, contudo cabe ao poder público pensar em mecanismos de sensibilização para a consecução de suas propostas, visto que sem o engajamento dos professores os resultados esperados não sobrevivem.

Embora não haja a pretensão de se propor estratégias, a conclusão a que se chega do cotejamento entre o que ouvi da capacitadora e dos entrevistados é inevitável: o formato de capacitar professores, para que estes capacitem os colegas da sua região e as mediações que se interpõem entre a publicação do documento e a apropriação do corpo docente são historicamente ineficientes.

7.1 A transposição didática

Antes de iniciar a explanação sobre a proposição de transposição didática imaginada pelos autores, de acordo com os pressupostos defendidos na PPCEF, abro espaço para uma breve discussão a respeito de publicações que se propuseram a analisar a PPCEF e o material didático (Caderno do Professor), provenientes de autores que, também, defendem a perspectiva cultural na EFE, ainda que a partir de outro pressuposto teórico. A opção em dar voz a essas publicações deve-se, por um lado, à intenção de se estabelecer um contraponto, mas

principalmente, por outro, para esclarecer que mesmo entre propostas pertencentes à perspectiva cultural, as divergências são fortes.

Naturalmente, não se trata de uma aposta na discórdia, mas de provocar mais uma reflexão sobre a possibilidade de aproximação dos professores de EF com a perspectiva cultural. Como vimos, esse professor passa ao largo das produções das Ciências Humanas na sua formação, cuja apropriação é desejada para nortear sua prática pedagógica em ambiente escolar, dada a pretensão de intervir na sociedade. Todavia, há aproximações da EFE com a fenomenologia, antropologia, semiótica, psicologia, sociologia, filosofia, estudos culturais, etc.

Esse professor, salvo os que são pesquisadores de EFE (que a julgar pela quantidade de publicações, verificada por Betti *et al* (2011), sabe-se que são poucos) vai tomar contato com algumas dessas teorias por força dos processos seletivos nos concursos públicos, e, caso ingresse na rede, dispõe de mecanismos pouco sincronizados para a apropriação e intervenção sob aquele aporte teórico, conforme relatado pelos entrevistados. A reflexão que ousar propor sugere que, a despeito dos ânimos acirrados dos autores, os professores têm pouco, ou nenhum acesso a essas discussões.

E, embora seja papel da instância acadêmica promover os debates e avanços no campo das ideias, é urgente e preciso que se investiguem mecanismos de apropriação teórica nas redes públicas e de efetivação das diretrizes curriculares para as licenciaturas nas IES, a fim de interromper esse ciclo da EFE que se inicia na educação básica e se perpetua na formação inicial e continuada até a prática pedagógica. Na intenção de ampliar o debate, a seguir, relato as críticas feitas por outro autor da perspectiva culturalista, uma vez que estas fornecem indícios de possível impedimento de aproximação entre os professores e a PPCEF.

7.2 Fogo amigo?

Por meio das entrevistas e dos artigos já publicados sobre a PPCEF é possível identificar duas grandes críticas: o desrespeito à autonomia do professor (essa crítica comum a todas as disciplinas) e a inadequação da perspectiva cultural adotada para formação de um cidadão crítico. Uma vez que algumas das pesquisas que tratam da questão da autonomia já foram citadas, ofereço o contraponto daqueles que adotam a perspectiva cultural a partir dos estudos culturais e do multiculturalismo crítico, defendida pelo professor Marcos Neira.

A escolha desse referencial como contraponto se deve, também, à contundência das análises sob esse aporte teórico, segundo o qual a PPCEF e o material didático (Caderno do Professor) não contemplam, em nenhuma instância, a formação crítica que defendem. Além

disso, esse referencial teórico foi adotado no município de São Paulo, o que por si só, assim como a PPC do Estado, há de causar algum impacto na prática pedagógica dos professores da rede (ainda que diferentemente do esperado), dado o alcance e magnitude das redes municipais e estaduais e do contingente de professores que lecionam em ambas.

Todavia, cumpre observar que a EF é, tradicionalmente, foro de debates acalorados na defesa dos respectivos aportes teóricos. Fato este que, se por um lado enriquece a discussão pela gama hermenêutica que oferece, por outro, contribui para a falta de uma mínima coesão epistemológica que, a despeito da diversidade cultural a ser considerada, estabeleça parâmetros que balizem a atividade docente. A título de exemplo destaco dois excertos (TANI, 1998 e CORREIA, 2012) separados por quatorze anos, mas com análises similares, a esse respeito.

“Tenho manifestado, ultimamente, que há, na Educação Física brasileira, proporcionalmente, muitos “críticos de arte” para poucos “artistas”. Não é preciso muita reflexão para que esta constatação se evidencie. Basta fazermos um levantamento de quantos temas livres, ensaios, teses e dissertações têm sido elaborados e publicados tendo, como objetivo precípua, uma análise crítica dos trabalhos já realizados. Desconfio até que, se essa desproporcionalidade continuar a crescer, em breve assistiremos ao surgimento de “críticos de arte” dos “críticos de arte”. Precisamos sim de “críticos de arte” originais, criativos e competentes, mas muito mais de “artistas”, aqueles que produzem artigos originais, até mesmo para dar sentido à existência de críticos. Entre os “críticos de arte”, não é incomum encontrar-se aqueles que tentam fazer, por exemplo, uma apreciação crítica de uma pintura impressionista pelos critérios da pintura moderna. Encontram-se ainda aqueles que olham a arte por um pequeno buraco, muitas vezes, sem saber que buraco é esse, nem quem o criou e tampouco que existem outros buracos. E, em todos estes, uma característica muito comum: nada apresentam de novo.” (TANI, 1998)

“Outra questão diz respeito à maneira como essas proposições e posições político/pedagógicas foram “manejadas” nos meandros e nos bastidores dos contextos da graduação e da pós-graduação no cenário nacional. No tocante a esse aspecto, foi possível testemunhar debates acirrados e, por vezes, contundentes, cuja “acidez” poderia ser considerada um sintoma na busca por supremacia no cenário educacional mais amplo. Vozes mais altivas se pronunciavam em tons audíveis nos congressos e seminários científicos, de forma a anunciar e, sobretudo, classificar, a Educação Física brasileira entre duas polaridades: as concepções e os sujeitos críticos, emancipados e libertadores por um lado; e os conservadores, neoliberais e alienados por outro. Como especulação propositiva, talvez essas posturas expressem um momento peculiar e ambivalente que, por ora, ainda se mostra atual. De forma bastante clara, foi possível viver um momento fecundo de perspectivas de análises para contribuição didática e metodológica para a Educação Física. De outra maneira, a desonestidade intelectual contaminada pelos domínios

narcísicos subtraía, ou melhor, “sequestrava”, a rigorosidade epistemológica dessas personagens.” (CORREIA, 2012, p.172)

Esses excertos têm a única e exclusiva função de destacar o campo de conflitos que se estabeleceu na EF, a aposta que se faz aqui é a de permanência desse momento fecundo de perspectivas de análises para contribuição didática e metodológica para a Educação Física, conforme destacado por Correia (2012). Isto posto, relato a análise de Neira sobre a PPC e o Caderno do Professor:

“A análise dos materiais não constatou procedimentos que promovam a justiça curricular (CONNELL, 1993); a reflexão sobre os significados veiculados pelas práticas corporais estudadas, bem como a identidade cultural dos grupos representantes (CANDAU, 2008); nem tampouco, a análise das relações de poder que atravessam as lutas, atividades rítmicas, ginásticas e esportes, hierarquizando-os.” (NEIRA, 2011, p.25)

“Currículos assim formatados se configuram como campos fechados, impermeáveis ao diálogo com o patrimônio cultural que caracteriza a diversidade que coabita a sociedade. Tais propostas, no nosso entender, se coadunam com um projeto pedagógico idealizado pela sociedade neoliberal, na qual, o mercado, a competitividade e a meritocracia são palavras de ordem.” (NEIRA, 2011, p.26)

A fim de compreender a lógica que subjaz às críticas deste autor, faz-se necessário identificar o conceito de cultura que ampara suas análises. Em consonância com Hall, Jameson, Canclini, Bhabha e Harvey, a cultura aqui não é produção estética, intelectual, espiritual, nem tampouco transmissão de saberes, mas o campo em que as diferenças/desigualdades, promovidas pela sociedade capitalista, são definidas e lutam pela significação. A cultura é o campo de luta pelo poder de definir a realidade, uma prática de significação. (NEIRA e NUNES, 2011).

Nessa concepção a disputa pelo poder se dá na dimensão simbólica e discursiva onde os discursos que circulam pela sociedade criam sentidos e identidades, operando como reforço e naturalizando as hierarquias estabelecidas. Dessa maneira, o currículo é um artefato cultural, uma vez que é uma invenção social, cujo conteúdo advindo de uma construção social, não pode ser compreendido sem a análise das relações de poder que o definiram, ou seja, um campo de luta em torno da significação e da identidade. Para este autor, a transformação social é tributária da possibilidade do *Outro* ter suas representações legitimadas ao lado de outras já validadas.

Segundo Neira e Nunes (2009) a cultura corporal é um território de conflito expresso na intencionalidade comunicativa do movimento humano. Por isso, certas manifestações da

cultura de movimento têm mais representatividade do que outras, a exemplo do quarteto fantástico, já citado, que representa as modalidades historicamente validadas nas aulas de EF: voleibol, basquetebol, handebol e futsal. Na opinião desses autores, essa demarcação de fronteiras do poder cultural se torna evidente ao analisar esses artefatos da cultura corporal, uma vez que na luta pela imposição de significados, algumas lutas, danças, brincadeiras e outras atividades podem ficar à margem do currículo.

Essa é uma redução simplista, quase leviana, sobre o aporte teórico que subsidia as proposições do professor Marcos Neira, entretanto não é minha intenção discorrer sobre os Estudos Culturais, multiculturalismo crítico e os processos de formação identitária pelos discursos. O recorte sobre a questão da discussão das relações de poder foi o escolhido, porque é na ausência dessa discussão que reside a principal crítica deste autor à PPCEF.

Nesta concepção prega-se a oportunidade de se dar voz às manifestações culturalmente silenciadas pelas hierarquizações que pregam as hegemonias. Dessa maneira, os conteúdos desse currículo cultural não podem ser dados *a priori*, o que justifica a sugestão do autor de realizar um mapeamento com a comunidade atendida antes dessa definição. Por isso, Neira não pode anuir com uma PPC que defende:

“A transformação a que nos referimos não pretende negar a tradição da área construída pelos professores, mas ampliar e qualificar suas possibilidades de atuação.” (SÃO PAULO, 2008, p. 179)

Vale lembrar que a PPCEF do Estado, por meio da antropologia Social defendida por Jocimar Daólio, tem sustentação, entre outros, nos conceitos de tradição e eficácia simbólica. Em outras palavras, ao beber de fontes diferentes, encontraram sabores dissonantes. É possível inferir, por mais consistente que seja a argumentação, que a constatação de formação de sujeitos críticos não se dê apenas pelo confronto das teorias, especialmente em função de todos os fatores envolvidos nessa formação, que vai desde a gestão até a apropriação do docente, com as respectivas adaptações a sua realidade no cotidiano escolar.

Espera-se que algum pesquisador se proponha a realizar um estudo longitudinal com os alunos do município e do Estado, a fim de verificar qual dos aportes teóricos ampararia, de maneira eficaz, o docente nesta tarefa, sem perder de vista que esse é um projeto coletivo, ou seja, um único componente curricular com esse propósito não há de trazer mudanças significativas. Considerando que a defesa, ou mesmo a análise crítica, de uma, ou outra teoria

não é o escopo desta pesquisa não me proponho a cotejá-las, entretanto, acredito que uma consideração a respeito dos autores da PPCEF seja pertinente.

Conforme veremos nas proposições que tratam da transposição didática, não há incoerência entre as publicações anteriores destes autores (salvo uma observação em relação à Daólio que citaremos) e o proposto como diretriz pedagógica na proposta curricular. Em outras palavras, poucos se opuseram às diretrizes e concepções defendidas por Betti e Daólio enquanto as publicações se limitaram aos artigos e livros.

A proposição de um currículo para uma estrutura dessa magnitude atrai muitos olhares, contribuições e críticas, muitas delas representadas em cores muito fortes, especialmente se considerarmos o *modus operandi* dos estudiosos da área. Vale ressaltar que a PPCEF está circunscrita a uma proposta maior, que delimita campos conceituais e metodológicos e, mais do que isso, às padronizações editoriais, à gestão de produtos, processos e pessoas. Dessa maneira não há como olhar para uma PPC sem considerar os caminhos da implementação que, conforme observado revelou inconsistências, e da padronização dos materiais instituída pela SEE, nas mais de 5000 escolas do Estado.

É possível que o propósito de superar a crítica de restringirem-se à defesa de suas bases conceituais, matrizes filosóficas e ideológicas e não contemplar as discussões sobre conteúdos e métodos, feitas às propostas culturalistas, tenha motivado os autores a produzir o material didático, além da PPC. Tendo como base o texto da Resolução SE - 76, de 7-11-2008 (Anexo A), em que a produção do material didático era prevista desde o início, não há como alegar desconhecimento sobre a produção do Caderno do Professor.

O estranhamento decorre das assertivas feitas por Jocimar Daólio (2004), a partir da antropologia social, contra planejamentos e conteúdos universalizados. A título de esclarecimento retomamos dois excertos, um deles, proveniente de uma publicação de Daólio (2004), já citada, e outro da entrevista concedida à Kuriki (2007) por esse autor, em que a autora resume os argumentos de Daólio para esta questão:

“[...] Devo ressaltar que boa parte dessas afirmações serve também para os professores de outras disciplinas escolares que, talvez mais que os professores de educação física, veem-se reféns de cartilhas, livros-texto e manuais que desconsideram a cultura de cada grupo e impedem o desenvolvimento da criatividade dos alunos, tornando a escola monótona, desagradável e, por vezes, inútil.” (DAÓLIO, 2004, p. 4 e 5)

“Justifica o não-aprofundamento numa proposição teórico-metodológica específica, com o argumento de que isso seria contraditório diante dos princípios da antropologia social, os quais impedem a ideia de um planejamento único e a universalização de comportamentos, e, pelo contrário, defendem a pluralidade de conteúdos e

significados em determinados contextos, e diferentes relações intersubjetivas”. (KURIKI, 2007, p.48)

A verdadeira intenção sobre as razões que o fizeram reconsiderar esses posicionamentos, só poderia ser desvelada se perguntássemos diretamente ao autor, o que não foi feito, uma vez que tal ação não contribuiria para os objetivos a que se propõe esta pesquisa. De toda maneira fica registrado um dos principais pontos de divergência entre as proposições defendidas no currículo do Estado e as do município. Vale ressaltar, ainda, que na “desconstrução” sugerida por Neira, nenhuma das abordagens da EF contemplaria a perspectiva cultural por ele imaginada, conforme esclarecem Nunes e Rúbio (2008) ao discorrerem sobre as práticas pedagógicas não tuteladas pelos Estudos Culturais e pelo Multiculturalismo Crítico:

“Nos dias atuais, verificamos nas práticas da Educação Física uma tensão permanente pela significação. Isto é, uma variedade de práticas pedagógicas, pautadas em campos teóricos diferentes, tentando valer determinados significados. Também é recorrente a defesa da tese de que é possível miscigenar as tendências pedagógicas sem, no entanto, atentar para suas formas de relação saber-poder. Para nós, estes movimentos, mais do que discursos adocicados e uma “pedagogia do faz-de-conta”, são tentativas de incorporação e silenciamento efetuadas pela agenda neoliberal - com seu constante apelo universalizante, etnocêntrico e sedutor, contra uma educação que torne quem aprende ciente dessas relações de poder e do modo como as instituições sociais modelam representações que atuam sobre e por meio dos corpos de quem é sujeito da educação.” (Nunes e Rubio, 2008, p.75)

7.3 A transposição didática - o trato com os conteúdos

Divergências teóricas à parte, apresento a estrutura didática oferecida aos professores para a transposição didática da PPCEF. Nos cadernos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio estão distribuídos e inter-relacionados, por bimestre, os eixos de conteúdos (Jogo, Esporte, Ginástica, Luta e Atividade Rítmica) e os eixos temáticos (Organismo Humano, Movimento e Saúde, para o Ensino Fundamental e Corpo, Saúde e Beleza, Contemporaneidade, Mídias e Lazer e Trabalho para o Ensino Médio).

Esses conteúdos e temas estão sistematizados em Situações de Aprendizagem, divididas por etapas, além de atividades avaliadoras e situações de recuperação, com vistas ao desenvolvimento de determinadas competências e habilidades. De acordo com a PPCEF, os eixos temáticos permitem o tratamento de temas como preconceito racial no esporte, o papel das mídias na construção dos padrões de beleza corporal, os significados atribuídos ao corpo, o lazer no mundo do trabalho e como direito ao repouso de modo autônomo e crítico.

Temas estes que devem ser cotejados com a cultura de movimento juvenil, aproximando a EFE da vida cotidiana dos alunos. Do ponto de vista da prática pedagógica essas inter-relações possibilitam diferentes enfoques do conteúdo, de acordo com o eixo temático a que é associado, ampliando as possibilidades do Se-Movimentar. (SÃO PAULO, 2008, p. 46 e 47)

A rede de inter-relações assim gerada possibilita a pluralidade e a simultaneidade no desenvolvimento dos conteúdos. O eixo de conteúdo “ginástica”, por exemplo, poderá aparecer em vários momentos ao longo das três séries do Ensino Médio, porém com enfoques diferentes propiciados pelos eixos temáticos e com níveis de complexidade diversos. Da mesma forma, o tema “Corpo, Saúde e Beleza” poderá aparecer na inter-relação com o esporte, a luta ou a atividade rítmica, e ser trabalhado em associação com as experiências do Se-Movimentar dos alunos nas aulas. Também os temas relacionam-se entre si. Por exemplo, o papel das mídias é fundamental na definição dos padrões de beleza corporal (os quais, por sua vez, possuem implicações para a saúde individual) e nos papéis sexuais relacionados às expectativas de desempenho físico e esportivo. (SÃO PAULO, 2008, p. 47)

Entretanto, os entrevistados não relataram na sua prática pedagógica, essa inter-relação. Embora abordem os eixos temáticos e de conteúdos, não se estabelecem relações entre eles. Em alguns casos, na verdade, sequer compreendem a inter-relação sugerida:

“Por exemplo, agora no primeiro bimestre, nas oitavas séries. Quais são os dois temas do primeiro bimestre nas oitavas séries? Capoeira, *hip-hop* e *street dance*. Eu não consigo relacionar capoeira e hip-hop. Só que as duas são atividades que tem a questão do ritmo, são rítmicas. Mas eu não consigo relacionar os dois, primeiro que eu não suporto capoeira.” (PLPO)

Esse exemplo é flagrante de como a transposição dos temas contidos no Caderno do Professor sem a devida apropriação da PPCEF leva às distorções no trato com o conhecimento. Em primeiro lugar, a proposta não sugere que a inter-relação se estabeleça entre dois eixos de conteúdo, embora em alguns casos isso possa acontecer. A Capoeira, embora com entendimentos diversos (jogo, luta, atividade rítmica), no Caderno do Professor está classificada como eixo de conteúdo *Luta*, com o respectivo tratamento pedagógico.

Note-se que há uma confusão entre os eixos e uma falta de entendimento sobre a inter-relação que se propõe entre eles, que como vimos tem o objetivo de relacionar os temas da contemporaneidade aos conteúdos e possibilitar a pluralidade e simultaneidade no desenvolvimento destes. E, por último, identifica-se a permanência da dificuldade em se tratar

o eixo de conteúdo *Luta* e a manutenção da escolha dos conteúdos de acordo com a preferência do professor.

Em relação à percepção dos professores sobre o material didático, encontrei resultados muito parecidos aos de Castellani (2013): a diversificação dos conteúdos, a qualidade do material e a unificação dos conteúdos foram apontadas como pontos positivos; a inadequação à realidade escolar, a quantidade de temas, a falta de capacitação e a obrigação de seguir a sequência proposta no material, foram os aspectos negativos.

O Caderno do Professor permite uma pequena flexibilização dos temas nos bimestres, desde que no mesmo eixo de conteúdo e que obedeça aos princípios teórico-metodológicos. Por exemplo, o vôlei poderia ser substituído por basquetebol (eixo de conteúdo esporte), e assim sucessivamente com os outros eixos. Essa flexibilização, no entanto, foi prejudicada com a inserção do Caderno do Aluno, uma vez que, obedecendo à sequência proposta no Caderno do Professor, determinava o tratamento daquele tema específico.

É provável que o professor ao optar por uma manifestação da cultura de movimento diferente daquela sequência proposta (como no caso do vôlei no lugar do basquetebol) tenha sofrido questionamentos por parte dos alunos, especialmente daqueles que tinham preferência pela modalidade prescindida. Tudo isso agravado pela imposição de diretores e supervisores de ensino na utilização estrita do material, em que o preenchimento do caderno do Aluno foi utilizado como parâmetro de cumprimento do currículo.

“A gente é obrigado a usar todo o planejamento, que é feito de acordo com o Caderno do Professor, porque se vem o supervisor de ensino, pega nosso diário, e não “tá” de acordo com o currículo, a gente toma. Então é bem difícil”. (PLP)

“Ela (diretora) já quis ver se os cadernos dos meus alunos estavam feitos, aí ela caiu do cavalo porque tava tudo feito, corrigido, né? E de outros professores que não estava feito, ela foi cobrar. Tem, isso.” (PLPO)

Essa imposição pode ser efeito colateral da exigência de resultados das disciplinas que são submetidas às avaliações oficiais e recebem “atenção” diferenciada das instâncias gestoras. Dessa maneira, a cobrança feita aos professores dessas disciplinas é estendida aos demais. Apesar desse cerceamento, que por si só é condenável, há uma questão maior, em relação ao material, identificada nas entrevistas e, também, verificada por Neira (2011):

“Informações coletadas junto aos professores da rede estadual permitem afirmar que os aqui denominados materiais de apoio suplantaram o documento norteador, sendo muitas vezes vistos de maneira dissociada. Na compreensão

dos docentes, o Caderno do Professor materializa o currículo proposto. O acesso às instruções nele contidas instrumentaliza e norteia as ações didáticas no cotidiano, o que torna desnecessário o entendimento do referencial que lhe dá sustentação.” (NEIRA, 2011, p.23)

Essa afirmativa foi corroborada pelos entrevistados ao afirmarem que leram a PPCEF, mas não toda, ou que a leram uma vez para o concurso e alguns trechos no curso de ingressantes ou na pós-graduação da REDEFOR, confirmando a opinião de Lino Castellani na entrevista concedida a Kuriki (2007):

“(...) os professores que estão na ativa no Estado de São Paulo, no nosso Estado, eles somente se apropriam do debate teórico, e aí vão se apropriar pela metade, muito superficialmente, em épocas de concursos públicos, quando a bibliografia os obriga a ter acesso a uma produção recente que eles não tiveram contato em época de estudo deles. (...) Então, a culpa não é da produção teórica, mas é da ausência de mediação. Aí eu responsabilizo tanto o meio acadêmico, quanto os meios governamentais, principalmente, que não constroem essas formas.” (CASTELLANI apud KURIKI, 2007, p.95)

Mesmo dentre os entrevistados que cursaram a pós-graduação não houve quem soubesse citar uma única obra de Jocimar Daólio e/ou Mauro Betti, e aqueles que alegaram ter lido algum artigo destes autores, não souberam dizer do que se tratava a publicação. Em relação aos aportes teóricos da PPCEF, os poucos que se propuseram a arriscar uma concepção, alegaram relação com as abordagens construtivista e crítico-superadora.

“Construtivista, porque fala do Se-Movimentar, o movimento do aluno. Então a parte construtivista, né? Tem muita coisa. E crítica, porque fala do aluno ser crítico” (PLPO)

Essa confusão conceitual apareceu mais de uma vez, entre os entrevistados. Por não compreenderem a concepção simbólica de cultura adotada na PPCEF, para estes professores o Se-Movimentar, (ao considerar o repertório cultural dos alunos), advém da abordagem construtivista. Não é uma inferência absurda, uma vez que essa abordagem considera outras dimensões além da física, defende a aprendizagem significativa, relacionando a conduta motora à experiência concreta da criança. Entretanto, não tem como escopo a apropriação crítica da cultura de movimento, nem defende o cotejamento desse repertório com os códigos advindos da cultura para ampliação do seu Se-Movimentar.

Dessa maneira, não foi surpresa o desconhecimento dos entrevistados sobre quais eram os dois conceitos basilares da PPCEF, embora estivessem transcritos na proposta curricular e em TODOS os temas dos vinte e oito volumes do Caderno do Professor. O conceito Cultura de Movimento, na visão dos entrevistados, é um substitutivo de conteúdo. Independentemente da

abordagem de identificação alegada pelo entrevistado (como no exemplo a seguir, que se refere à professora que se autointituiu desenvolvimentista no início da entrevista) todos eles alegam “trabalhar” a Cultura de Movimento.

“A gente só vai começar a entender melhor... Eu não entendia nada. Tá, cultura de movimento, lindo. Palavra linda, maravilhosa. Só pra mudar o nome da situação. Se-Movimentar, “ah, tá.” Aí você pára, fica olhando e então, é o que? Aí, na hora que nós fomos contemplados com a pós-graduação que aí teve todo o embasamento “pra” saber o que era, o que queria dizer, melhorou um pouco. Você fala: “Meu, o quê que é isso? Não ficou muito claro, não. Passou muita coisa que não deixou claro. E a questão mesmo dos eixos de conteúdo, cultura de movimento. Não tem uma ação concreta que fala assim: “Isso é isso, serve pra isso e pra aquilo.” (PLPO)

“Eu sempre procuro com os alunos, trazer experiências inovadoras pra eles. Então eu trago pra eles reflexão e experiências. Então, na minha prática todos os dias eu “tô” privilegiando isso, cultura do movimento. Quando eu falo para os meus alunos, que eu falo que os alunos não têm experiências motoras, eu trago pra eles, assim, no desenvolvimentista. Hoje “tô” trazendo essa cultura do movimento. Tô tirando essa falta de experiência dele. E trazendo como reflexão também.” (PLP)

Note-se que a reflexão que a professora alega realizar está muito mais próxima da aprendizagem sobre o movimento, da abordagem desenvolvimentista, do que a reflexão crítica defendida na PPCEF. É de se esperar que ao tomar a parte pelo todo, ou seja, a utilização do Caderno do Professor sem o aporte teórico que o ampara, ocorram, além de distorções, resultados muito diferentes do previstos/desejados. Todavia, ao serem indagados se a apropriação que tiveram (ainda que parcial) da PPCEF trouxe mudança na sua prática pedagógica, alguns professores responderam afirmativamente.

Não se pode perder de vista que, de acordo com as falas anteriores, apropriação da PPCEF é na verdade, apropriação das atividades oferecidas no Caderno do Professor, e, ainda que aquém do projetado, causaram um impacto positivo na prática pedagógica desses professores. A diversidade de conteúdos proporcionou, aos que buscavam alternativas, a superação do “quarteto fantástico”, além disso, nas Situações de Aprendizagem propostas, os princípios (inclusão, diversidade, adequação ao aluno e complexidade) defendidos por Betti e Zuliani (2002), já elencados anteriormente, foram, aos poucos, incorporados à prática pedagógica.

Tais princípios, se comparados às práticas mais tradicionais, representam um avanço, o que é pouco se pensarmos no absurdo de uma prática pedagógica que não leve em conta princípios tão básicos. Porém, a realidade escolar ainda permite e institucionaliza, por exemplo,

o “rola a bola”, ou seja, o professor entrega uma bola para classe, quando muito organiza uns times e os alunos fazem uma recreação esportiva. Assim sendo, sob essa perspectiva, esses princípios representam um avanço.

A sistematização, de certa maneira, auxiliou os professores, que se sentiam coagidos em refutar essa prática (rola a bola), a desenvolver seus conteúdos. Se, por um lado, não houve reflexos para aqueles que não querem dar aula, pelo menos, por outro, auxiliou os que cumprem a exigência primeira da profissão, ou seja, dar aula.

“Quando eu ingressei no Estado, cheguei na escola e um professor de EF me disse: Olha, aqui é assim: metade da quadra futebol, a outra metade vôlei, aí eu respondi: Ah entendi, é SESC! Depois, aos poucos, fui tentando impor meu ritmo.” (PLPO)

“Aqui na escola nunca acontece do professor ter a quadra inteira pra ele. Se os professores entrassem num acordo, enquanto um vai pra quadra, o outro fica na classe, ou em outro lugar, mas eles não querem saber, e eu não tenho como obrigar.” (Coordenador Pedagógico)

Há tempos que essas condutas são de conhecimento de toda comunidade escolar, sem que se encontrem mecanismos de reversão, o que por si só nos dá indícios da importância da EF na escola. Concorro com Castellani, que em resposta à Kuriki (2007), alega que não se pode responsabilizar a produção acadêmica pela apropriação das concepções teóricas e pela mudança da prática pedagógica que se tem, entretanto, se a contribuição da reversão desse quadro se limita à produção de concepções, pode-se incorrer no erro de acreditar que tudo está resolvido.

No “melhor dos mundos” a EFE é uma área de intervenção social que já se estabeleceu como componente curricular, os professores superaram a prática tecnicista, todos estão de acordo que o objetivo da EFE é a apropriação crítica da cultura de movimento e a representação negativa dos outros atores sociais da escola em relação à EFE foi superada. Lamentavelmente não é o que se observa:

“Eu acho que a educação física não é valorizada lá de cima. Os próprios diretores não estão valorizando a educação física. O coordenador fala, que quem não for bem em matemática não faz aula de educação física. Os próprios coordenadores punem com a proibição da aula de educação física.” (PLP)

Essa questão do lugar da EF na escola é unanimidade entre os entrevistados. Por isso, optamos por entrevistar uma diretora, a fim de coletar suas impressões sobre o componente curricular e a conduta dos professores, com o propósito de avaliar a pertinência da percepção

dos professores. O perfil de gestor que buscamos era de uma pessoa com bom trânsito entre professores, funcionários e a comunidade, a fim de que suas impressões sobre o professor de EFE não se limitassem à prática pedagógica, mas sua inserção na dinâmica da escola.

Depois de algumas indicações chegamos a uma diretora, graduada em biologia em IES privada, que após a graduação fez a complementação pedagógica, a fim de poder ocupar o cargo de direção. Ela é diretora há 25 anos (12 na escola atual), em uma escola que atende a duas comunidades no município de Diadema. É uma liderança na região e sua proximidade com a comunidade inclui visitas aos finais de semana à casa dos alunos para cortar o cabelo das crianças e, por vezes, almoçar com os pais.

Na opinião da entrevistada, houve uma mudança de concepção na área da EFE, do esporte para a saúde. Alega, ainda, que as orientações provenientes da DE (Diretoria de ensino) têm como foco a saúde, inclusive porque há projetos em andamento propostos pela SEE com essa temática. Assim como os demais entrevistados, considera positiva a unificação do currículo e na escola em que é gestora os professores são obrigados a seguir os Cadernos. Em relação ao projeto político pedagógico afirma que não é um mero documento, mas um importante instrumento de gestão.

Essa gestora participa, em Diadema, de um grupo formado na DE denominado “grupo de referência” que, baseado nos pilares da Educação propostos pela UNESCO, sugerem ações para os grupos gestores (diretor e coordenador pedagógico), sendo que uma dessas ações previstas é o projeto político pedagógico. Quando perguntada sobre a participação dos professores de EFE na consecução do projeto, a diretora esclarece que, sendo um dos objetivos do PPP da escola melhorar a competência leitora e escritora dos alunos, agora, a EFE tem uma contribuição mais efetiva, pois: *“não é só quadra, os alunos vão para a sala e tem aula teórica, tem que ler e escrever a respeito dos temas.”*

É pungente observar que a EFE, confirmando as queixas dos professores, quando é valorizada, o é pelo papel coadjuvante na consecução de outros objetivos, ou seja, no ambiente escolar, ainda não conseguiu se legitimar como um componente curricular, cujo corpo de conhecimentos pode contribuir para a formação do cidadão. Todavia, de acordo com a diretora, do ponto de vista da gestão, não há diferença entre os professores das diversas disciplinas, o professor de EFE é que não se insere no cotidiano escolar da mesma maneira que os demais, ele não se engaja nos projetos e tenta limitar sua atuação à quadra.

A diretora realiza uma inferência interessante ao declarar: *“não sei se é porque os professores que eu tenho são antigos, formados há muito tempo, aí eles acham que a EF é só*

quadra.” Foi possível constatar nas entrevistas, a despeito das falhas da formação inicial que, aos poucos, novas apropriações em direção a uma EFE mais integrada ao ambiente escolar, vão se consolidando.

Entretanto, a fim de investigar melhor essa isonomia perante a gestão, pergunto se o professor de EFE tem o mesmo peso que os demais nos conselhos de classe, resposta: Não, EF não reprova, se a terceira disciplina (para o aluno ser retido, precisa ser reprovado em três disciplinas) para reprovar o aluno for EF, ele vai ser promovido.

Assim sendo, a despeito da postura de alguns profissionais, por um lado, falta, ainda, à escola compreender o verdadeiro papel da EFE, e por outro, os professores compreenderem que cabem a eles demonstrar a legitimidade do componente curricular. Isso indica que as questões da EFE na escola requerem uma discussão maior do que apenas os riscos, tensões e divergências teóricas da perspectiva cultural.

8. A identidade

“Se você tomar a pílula azul, a história acaba, você acordará na sua cama e irá acreditar no que quiser acreditar. Se você tomar a pílula vermelha, permanecerá no Mundo das Maravilhas e eu irei te mostrar aonde vai dar o buraco do coelho.” (Matrix – irmãos Wachowski)

Parece haver uma tendência de polarização na EF entre os que seguem a perspectiva cultural e os “outros”, ainda que estes “outros” sejam a maioria. Não há elementos que sugiram, que a perspectiva cultural adotada na PPCEF é a pílula vermelha capaz de desvelar a realidade e instrumentalizar o professor para transformá-la, entretanto, sabemos que as práticas pedagógicas que vem sendo perpetuadas não contemplam as demandas do real. Essa assertiva, contudo, não autoriza supor que aderir, ou não, a essa perspectiva seja uma mera questão de escolha.

A hipótese provável é que essa “escolha” seja o resultado do processo de identificação, das identidades construídas ao longo da história de vida e a consequente produção subjetiva. Por esse motivo, só depois de levantar os aspectos que “atravessaram” a história de vida da amostra desta pesquisa, é que me proponho a discutir a questão da identidade docente, não para enunciá-la, mas para compor mais um aspecto que, somado aos outros já discutidos, auxilie na compreensão do desenho de professor de EFE que aí está, bem como seus pontos de ruptura e segmentaridade.

Minha aproximação com o conceito de identidade se deu à época do mestrado, primeiramente, pelos autores que o analisam sob a perspectiva dos Estudos Culturais (HALL, 2001; BERNARDES, A. G.; HOENISH, J. C. D., 2003; SILVA, 2000; GUARESCHI, MEDEIROS E BRUSCHI, 2003) e num segundo momento, na disciplina da professora Cláudia Vianna, cujo escopo foi o pensamento sociológico acerca do conceito. Por uma questão de coesão metodológica e pela ênfase que se pretende na singularidade, na intenção de tornar a discussão mais compreensível, optei por perscrutar a constituição identitária do indivíduo antes de tratar da identidade docente.

Para tanto, recorro às concepções oferecidas por Alberto Melucci (2004), em função do *“caráter processual, autorreflexivo e construído da noção de nós mesmos”*, adotado pelo autor na discussão do conceito, embora outros autores sejam convidados a contribuir sempre que suas

colocações auxiliarem na compreensão a que se propõe este trabalho, a exemplo das análises de Vianna (1999), acerca do tema, por onde, aliás, início a discussão, a seguir.

Na revisão histórico-conceitual realizada por Vianna (1999), a autora esclarece que o tema se instaura na modernidade sob a denominação de subjetividade. Em 1934 George Mead atribui ao conceito um caráter intersubjetivo, relacional e reflexivo. Dessa maneira, ainda sob os estudos de Vianna (1999), a identidade referiu-se inicialmente ao indivíduo, à análise de sua personalidade, isento das influências dos papéis sociais por ele exercidos.

Resumidamente, identifica-se um percurso que, embora entremeado por outros autores, se inicia sob uma concepção de uma estrutura estável e pouco flexível cunhada por Talcot Parsons, evoluindo para uma abordagem que admite certa plasticidade em função das interações sociais, de Goffman (1971) até a concepção fluída, sob o risco de dispersão, de Schutz (1970). (VIANNA, 1999)

Há em comum nestas análises a perda da centralidade do sujeito, as implicações das relações sociais na constituição deste e o advento da pós-modernidade, que traz em seu bojo a ruptura das formas modernas de ver o mundo, tais como o fim das metanarrativas, o que supõe a impossibilidade de um denominador comum nos grandes sistemas de explicação do mundo que possa garanti-lo como uno e da crença em essências naturais universalizantes, ou ainda, do determinismo social baseado em uma pretensa origem biológica, evolutiva e causal. (BERNARDES E HOENISCH, 2003)

Ao incluir as teorias sociais, acerca do conceito, de autores como Ciampa, 1987, 1998; Martin-Badaró (1985); Sansaulieu (1988), entre outros, Coutinho et al (2007) acrescenta outros pontos em comum às revisões aqui citadas:

“...a ênfase na dinâmica e na processualidade, a interdependência indivíduo e coletivo, a análise da alterização e da indissociabilidade entre identidade e diferença, a recusa da essencialidade e da soberania do sujeito e, ainda, a investigação dos processos identitários construídos no cotidiano.” (COUTINHO et al, 2007, p.31)

Impulsionada pelas transformações sociais, essa fragmentação das paisagens culturais se faz evidente quando se observam “categorias identitárias” como a sexualidade, nacionalidade, raça e classe social, etc.. Dessa maneira, naquilo que essas análises têm em comum, em relação a essas “categorias”, é evidente a transitoriedade, entretanto, para este trabalho, interessa perscrutar aquilo que se repete, a ponto de se constituir como continuidade

no mundo do trabalho, e, nesse sentido, recorro aos estudos de Melucci (2004) para iniciar a discussão da constituição da identidade.

8.1 Identidade em Melucci: crise e permanência

O psicólogo e sociólogo italiano Alberto Melucci (2004), ao discutir o tema da identidade, mais do que oferecer subsídios para a compreensão de quem somos, suscita reflexões acerca da compreensão de como nos tornamos quem somos. Em sua obra, “O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global”, o autor trata da questão da identidade considerando o pertencimento do indivíduo a diversos grupos onde se desempenham diferentes papéis sociais, tornando múltiplo, nessa dinâmica, o caráter do eu.

Nesta análise, que tem como pano de fundo a pós-modernidade, são destacadas as consequências desse tempo de transformações constantes e aceleradas na constituição do sujeito, atualizando sua relação com a natureza, com o outro, com o corpo, com a cultura e principalmente consigo mesmo. Nessa multiplicidade de papéis sociais e pertencimentos efêmeros a diversos grupos, a identidade se configura como a capacidade de reconhecer e atribuir nossos atos a nós mesmos, o que pressupõe a autorreflexão. Para o autor esses atos não são meros reflexos biológicos e ambientais, mas produções simbólicas das quais nos apropriamos e inserimos na nossa narrativa possibilitando a troca com os outros.

Todavia, o processo que antecede a esse reconhecimento está na base da constituição da identidade, cuja dinâmica de constituição do sujeito oscila entre a permanência e a mudança (VIANNA, 1999). Esse processo constituinte, para Melucci (2004), está associado, necessariamente, a três características: continuidade do sujeito, independentemente das variações do tempo e das adaptações ao ambiente; delimitações deste sujeito em relação aos outros; capacidade de reconhecer-se e de ser reconhecido.

A permanência tem um papel estruturador na identidade, uma vez que garante alguma coerência na biografia individual e permite a construção de um sujeito que se reconhece no passado, presente e futuro como alguém igual a si e diferente dos outros. Para Vianna, (1999) a permanência representa a ponte entre a experiência individual e a vida social, evidenciando o caráter processual da identidade, dadas as múltiplas negociações entre o sujeito e seu contexto para manter alguma continuidade na mudança.

“... não se trata de um corpo fixo e inacabado de representações acerca do eu que cada sujeito atualiza em sua prática, mas de uma construção histórica

reajustada ao longo das diferentes etapas da vida e de acordo com o contexto no qual a pessoa atua, uma construção que exige constantes negociações entre tempos diversos do sujeito e ambientes ou sistemas nos quais ele está inserido.” (OSORES, 1997 *apud* VIANNA, 1999)

Nessa direção, Melucci (2004) esclarece que o indivíduo e o sistema constituem-se reciprocamente e o reconhecimento, de si, se dá na relação/delimitação de um ambiente externo. Ao definir identidade *como a capacidade de falar e agir, diferenciando-nos dos outros e permanecendo nós mesmos* (p.45), o autor ressalta a necessidade de um reconhecimento intersubjetivo para a autoidentificação, ou seja, aquilo que nos distingue dos outros deve ser reconhecido por estes.

“... nossa unidade pessoal, que é produzida e mantida pela autoidentificação, encontra apoio no grupo ao qual pertencemos, na possibilidade de situar-nos dentro de um sistema de relações. A construção da identidade depende do retorno de informações vindas dos outros.” (MELUCCI, 2004, p.45)

Assim sendo, não é uma tarefa fácil distinguir os aspectos individuais, relacionais e sociais da identidade. O autor sugere a inadequação do termo identidade para representar esse caráter *processual, autorreflexivo e construído da definição de nós mesmos* e propõe o termo *identização*, a fim de contemplar os aspectos estáticos e dinâmicos presentes na identidade.

“Noção como consistência, manutenção dos limites, reconhecimento e reciprocidade, descrevem a nossa identidade em termos estáticos, mas na sua conotação dinâmica essa se apresenta na realidade como um processo de individuação e de crescimento da autonomia. A nossa identidade nos aparece hoje como um produto da nossa ação consciente e como resultado da autorreflexão, mais que como um dado ou uma herança. Somos nós a construir a nossa consistência e a nos reconhecer no interior dos limites colocados pelo ambiente e pelas relações sociais. A nossa identidade tende a coincidir com processos conscientes de individuação e não vista tanto como uma situação quanto como uma ação.” (MELUCCI, 2004, p.47 e 48)

Estes aspectos estruturantes da personalidade são importantes para a análise da identidade profissional construída pelos sujeitos desta pesquisa, cuja identificação das tensões, conflitos e crises na constituição do processo identitário, pode sugerir indícios das cristalizações e rejeições na identidade profissional do professor de EFE, em relação à PPCEF.

Segundo Melucci (2004), a “crise de identidade” se dá mediante a impossibilidade de manter no espaço e no tempo uma determinada configuração. Nesse sistema de relações e representações, a identidade se configura como um campo, cujos polos estão em permanente

tensão, equilibrando-se entre a identificação que realizamos e a que é realizada pelos outros, e entre a diferença que sustentamos e a maneira como ela é reconhecida por esses outros.

Esse campo nunca é fixo, assumindo diferentes configurações de acordo com a intensidade e direção das forças que o compõem. O embate com o outro, para este autor, é a tentativa de restabelecer o nexo entre esses polos de identidade, cujo reconhecimento recíproco é necessário, a fim de restaurar a possibilidade de troca. O desequilíbrio entre esses polos, portanto, leva à crise de identidade, (MELUCCI, 2004, P.52)

Figura 11: Campo e processo na constituição da identidade em Melucci – equilíbrio entre os vetores

Figura 12: Campo e processo na constituição da identidade em Melucci – desequilíbrio entre os vetores

Vianna (1999) esclarece que Melucci reflete sobre a identidade individual, a fim de compreender a construção da identidade coletiva, uma vez que este autor considera a identidade individual uma das chaves teóricas para a compreensão das mutações do indivíduo em uma realidade social. Dessa maneira, acredita o autor, ser possível identificar o ponto de vista do

indivíduo em relação aos processos de mudança social que afetam a ele e ao mundo, bem como o ponto de vista da sociedade sobre a experiência do indivíduo. Nas palavras de Vianna (1999):

“De um lado, o autor examina como as profundas mudanças das relações sociais e dos valores transformam as necessidades, os desejos e as aspirações dos indivíduos. De outro, observa como a experiência do indivíduo participa desse processo, o reflete, o influencia e o modifica. Situa-se, portanto, na fronteira para olhar do ponto de vista dos indivíduos, os grandes processos de mudança social que estão transformando o mundo e, do ponto de vista da sociedade, para examinar o que acontece na experiência do indivíduo, diante de um suposto potencial de autonomia.” (VIANNA, 1999, p.51)

Assim sendo, sem perder de vista as características estruturantes da identidade individual apontadas por Melucci (2004), inicio o entrelaçamento entre as identidades individual e coletiva, especialmente naquilo que tange o mundo do trabalho, uma vez que busco os elementos que incidiram sobre a constituição da identidade docente. Todavia, vale destacar a ressalva de Vianna (1999) de que a identidade coletiva não decorre da identidade individual, um conceito se sobrepõe ao outro dependendo dos sistemas de relações a que se referem e seus respectivos recortes de análise.

Além disso, há que se considerar, para esta autora, que há uma tensão e um equilíbrio entre as conotações estática (consistência, delimitação e reconhecimento) e dinâmica (processos de constituição) e, ao privilegiarmos na análise uma, ou outra, corre-se o risco, por um lado de tomar a identidade como máscara, sem a continuidade necessária para constituição de si; por outro, de tomá-la como rígida e fechada. (VIANNA, 1999, p.52)

Diferentemente de Vianna (1999) que identificou tipos identitários no professorado paulista, tendo como pano de fundo os movimentos sociais, numa abordagem explicitamente sociológica, adoto para a discussão do entrelaçamento das identidades individual e docente as rupturas e atalhos na trajetória docente dos entrevistados provenientes dos processos de identificação. Essa escolha foi influenciada pelas respostas proferidas pela maioria dos entrevistados (7), que reconhecem na formação básica um fator relevante na escolha da profissão e na formação inicial uma continuidade da primeira.

E, tal qual a tarefa de Sísifo, a questão de conciliar as dimensões sociais e individuais na identidade traz de volta desafios (e poucos consensos) parecidos àqueles suscitados na discussão sobre a subjetividade. Nem poderia ser diferente, visto que os conceitos estão imbricados e, mais ainda neste caso, conforme alertado por Viana (1999), uma vez que identidade já foi considerada subjetividade há tempos atrás.

Na tematização de Deleuze e Guatarri admite-se para o conceito de subjetividade um sujeito coletivo que expressa sua singularidade na ação. Visto que esses autores reconhecem que no entrelaçamento das problemáticas do inconsciente às problemáticas sociais não se constituem apenas subjetividades identificadas, mas também, processos subjetivos que escapam às identidades, nesse sentido, os campos estão bem definidos: a singularidade é um conceito existencial, enquanto a identidade é um conceito de referência, de delimitação da realidade a quadros de referência.

Essa assertiva aplaca a angústia de quem se propõe a tratar de ambos os conceitos, uma vez que poderíamos inferir, então, que o que investigo aqui são as problemáticas do inconsciente entrelaçadas às problemáticas sociais que escapam à identidade. E assim o é, mas a despeito da tautologia, não aprofundar a articulação dos aspectos biográficos (individuais e sociais) dos sujeitos da amostra, em suas trajetórias individuais, dificulta a tarefa de identificar o que pertence, ou não, à subjetividade.

É Claude Dubar (1998) quem se propõe a oferecer subsídios conceituais e metodológicos para a análise das trajetórias sociais e as formações identitárias, a fim de auxiliar os pesquisadores que tentam apreender as identidades sociais como processos biográficos e institucionais, ao mesmo tempo. Nessa direção, o autor parte do princípio de que a identidade é a *“articulação de um tipo de espaço significativo de investimento de si com uma forma de temporalidade considerada como estruturante no seu ciclo de vida”*. (Dubar, 1998, p. 28)

Para este autor, estabelecer relações entre esquemas discursivos de relatos biográficos e processos estruturais de determinação social é um exercício virtual, dada sua insuficiência empírica. Extrair os produtos dessa relação requer a investigação das trajetórias identitárias dos sujeitos articulando as experiências objetivamente vividas com os respectivos sentidos atribuídos por eles. E foi isso que tentei fazer ao unir a história de vida aos momentos pontuais da trajetória desses sujeitos que poderiam se constituir em formações identitárias e produções subjetivas, acerca da sua atividade profissional.

Dubar (1998) considera formação identitária os tipos-ideais construídos pelo pesquisador para dar conta da configuração dos esquemas de discurso, ou seja, são recategorizações das categorias circunscritas ao relato, comparadas e reagrupadas em torno de unidades-núcleos. Vale lembrar, primeiramente, que este autor se ampara em análises semânticas para essa tarefa, diferentemente das proposições da cartografia que aqui procuro

realizar, visto que o escopo não é identificar as tais formações identitárias, embora sirvam como subsídio.

Todavia, dessa análise interessa-me, primordialmente, a constatação da via rizomática, ou seja, a evidência de que as transformações sociais provocam mudanças, também, nas identidades pessoais, em que aquilo que se repete não é o sujeito, mas a sua produção subjetiva, tal qual em Guareschi (2003):

... o sujeito nunca é idêntico a si mesmo por todo o sempre, já que guarda uma abertura para o tempo, um tempo histórico que o vai posicionar na diferença e não no mesmo, através dos tempos. O que se repetiria seria a produção, a potência de diferenciação e não o sujeito (Guareschi et al., 2003, p. 47).

Assim sendo, não procuro aqui a clara distinção entre identidade individual e coletiva, mas as posições de sujeito oriundas dessa imbricação, reforçando a concepção de Dubar (1997) em que:

“A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições.” (DUBAR, 1997, p. 105)

Na visão desse autor é pela compreensão do desenho de mundo, mentalmente construído pelos indivíduos durante sua experiência social, que se torna possível a identificação das identidades pertinentes a um campo social específico. Para Zanatta (2011), Dubar empreende essa identificação ao se propor em articular os conceitos de identidade social virtual e identidade social real, propostos por Goffman (1985).

O primeiro representa a identidade para o outro (quem você é e/ou dizem que você é), aqui se tem a rotulagem, no entender desse autor, a atribuição da identidade pelas instituições e sujeitos em interação com o indivíduo. O segundo, por sua vez, refere-se aos atos de pertencimento: quem você quer ser e/ou você diz que é, ou seja, a identidade para si. Aqui, também se evidencia a interação, pois essa interiorização demanda a análise das trajetórias sociais, com a diferença que essa aceitação subjetiva se estabelece na relação afetiva com um determinado grupo, pelo sentimento de pertencimento, e não na relação institucional.

Assim sendo, a identidade social é a articulação entre um processo relacional e um biográfico, em que nos identificamos uns aos outros em nossas esferas de atuação ao mesmo tempo em que acionamos um processo subjetivo que permite, segundo Dubar (1997) uma

negociação para a construção das identidades sociais. Vale lembrar que essas negociações ocorrem o tempo todo, conforme destaca o autor:

[...] os indivíduos devem reconstruir suas identidades sociais reais a partir: 1) das identidades sociais herdadas da geração anterior [...]; 2) das identidades virtuais (escolares), adquiridas durante a socialização inicial “primária”; 3) das identidades possíveis: (profissionais...), acessíveis no decorrer da socialização “secundária” (1997, p.88).

Por isso, busco na história de vida dos entrevistados momentos da socialização primária e secundária, na esperança de identificar se nesse processo identitário cambiante havia alguma possibilidade de aproximação com a perspectiva cultural. Uma vez já identificado que a formação básica e a inicial sugerem uma continuidade nas representações (dissonantes da perspectiva defendida pelo currículo) dos professores acerca da docência em EFE, vale aprofundar o impacto das relações entre o mundo do trabalho e essas representações.

8.2 Identidade, Identificação e Trabalho

Na revisão realizada por Coutinho et al (2007) sobre identidade e trabalho, destacam-se as associações entre subjetividade e identidade, sugerindo a interdependência de uma para a ocorrência da outra. Todavia, acrescentando uma visão adicional àquela apresentada pelos autores elencados, até então, a autora ressalta um marco divisor entre as concepções acerca da identidade, qual seja, enquanto uma corrente (representada por Ciampa, 1987, 1998; Martin-Badaró (1985); Sansaulieu (1988), entre outros.) apresenta uma concepção de sujeito em transformação, mas capaz de conservar uma relativa unidade, a corrente representada pelos Estudos Culturais enfatiza a fragmentação e as diferentes posições de sujeito ao longo da sua trajetória identitária.

A autora reconhece que no atual contexto social, o mundo do trabalho contribui de maneira importante para a fragmentação dos sujeitos, reforçando o caráter provisório da identidade, entretanto, em consonância com as inferências que as falas dos entrevistados trouxeram, a autora defende que essas rupturas nas trajetórias identitárias são resignificadas por meio de novos processos de identificação, incorporando, assim, tais processos na consideração de uma possível continuidade dessas trajetórias.

A despeito da dificuldade de se abordar um processo inconsciente e entrelaçá-lo ao processo identitário, a título de esclarecimento, a autora admite a identidade *“como um momento particular da identificação, que ocorre para preencher determinadas necessidades da pessoa na sua relação com o mundo.”* (p.32)

Coutinho et al (2007), com base nos estudos de Kristeva (1987), esclarece que a identidade indica a escolha de uma identificação em detrimento de outras possíveis, em que o sujeito reconhece e aceita essa ruptura. Dessa maneira, numa perspectiva individual, identificar-se sugere a constituição de si e da autoestima; em relação à perspectiva coletiva (social), refere-se ao pertencimento a grupos, aos papéis sociais e as diversas representações destes aspectos, incluindo o profissional.

Apesar dessa assertiva, Coutinho et al (2007) reconhece a dificuldade de se estabelecer essa continuidade nos contextos produtivos da sociedade contemporânea. Para tanto a autora realiza uma análise sobre a pós-modernidade cotejando-a com o pensamento moderno, cuja conclusão suscita a reflexão sobre as possibilidades de se construir uma narrativa coerente para a vida no capitalismo contemporâneo - do trabalho flexível, temporário, terceirizado e de curto prazo. A autora adverte, ainda, sobre a necessidade de se identificar quais articulações são possíveis de se estabelecer entre identidade e trabalho dadas as transformações no mundo produtivo.

A despeito dessa advertência, Coutinho et al (2007) admite, nesse contexto, a identidade como sendo identificações em curso, novos processos identitários se desenvolvendo de acordo com as experiências desenvolvidas no mundo do trabalho.

“... o sujeito continua procurando organizar suas experiências cotidianas em um conjunto relativamente estável, que pode ser percebido como o seu eu. É a continuidade da busca pela construção de uma biografia que tenha e faça sentido, para o próprio sujeito e para o mundo em seu entorno.”
(Coutinho et al, 2007, p.37)

E, para que não se tome a visão da autora como comum a todos os setores trabalhistas, cabe-nos nesse momento, ressaltar as particularidades do “mundo do trabalho” referente aos participantes da nossa amostra, uma vez que os aspectos do capitalismo contemporâneo, elencados pela autora como empecilho para a continuidade, não se aplicam à realidade profissional destes professores.

Lamentavelmente, a escola não é arcaica apenas nos seus métodos formativos, organizacionais, administrativos, etc. Os professores são efetivos, não sofrem a pressão

permanente de adquirir novas competências para manter o emprego, os processos de planejamento e execução são desesperadoramente repetitivos, não há um plano de carreira atraente e quando há alguma mudança, é um acinte à autonomia sem perspectiva de reversão, dado o enfraquecimento dos movimentos sociais e classistas.

Dito de outro modo, as identificações (tal qual concebidas por Coutinho et al, 2007) tendem a permanecer, visto que pouco se alteram as relações trabalhistas na Educação Pública, salvo os modelos de avaliação que antes se referenciavam pelas aprovações no vestibular e agora são cativos das avaliações externas. Logo, se a escola não muda, novas identificações teriam que acontecer em outras instâncias e, como já vimos, essas possibilidades de se empreender novas identificações, em relação à área, que se aproximassem da perspectiva cultural fracassaram, ou ficaram muito aquém do esperado.

Retomando as oscilações entre permanência e mudança, bem como outros elementos estruturantes da identidade, conforme vimos em Vianna (1999) e Melucci (2004) cuja continuidade do sujeito é condição para a existência da identidade e sua inobservância munição para a crise, observa-se que apesar da propalada crise de identidade instalada no meio acadêmico da EF, nossos entrevistados não reconhecem a existência de uma crise na área, mas sim de uma crise da Educação.

Quando questionados sobre de que maneira a EFE pode contribuir para formação do aluno, os professores não hesitaram em definir o papel do componente curricular, não só durante o período de escolarização, como para além dele, em consonância com o processo de identificação que realizaram com seus professores na formação básica.

Por isso, na opinião desses professores a contribuição da EFE está vinculada, principalmente, à saúde e ao respeito às regras, adquiridos na prática esportiva e transportado para outras esferas da existência, corroborando os resultados encontrados por Tokuyochi (2009) e confirmando o distanciamento da perspectiva cultural.

“Acho que nós como professores de educação física, a gente chega muito mais perto dos alunos, a gente tem muita proximidade ao aluno. Então a formação dele a gente pode construir integral. A gente trabalha com textos, porque a gente faz parte dos códigos e linguagens, a gente pode fazer uma reflexão. A gente trabalha com aluno que é analfabeto motor, então a gente tá criando o cidadão que no futuro continue achando a educação física importante pra ele. Então acredito que a formação dele é integral. Ele possa ser um bom cidadão, trabalhando, sabendo trabalhar em grupo.” (PLPO)

“Além da saúde, acho que como mexe com regras, o esporte ensina os alunos a respeitarem as leis e eu acredito muito que o esporte ensina a ganhar e a perder. Que na vida não é só ganhar e muitos deles não sabem perder”. (PL)

“Acho que a educação física tem uma importância significativa na construção da cidadania. Tanto na questão física, psicológica, social. Porque na aula de educação física ele precisa trabalhar em equipe, ele precisa cooperar, ele precisa respeitar regras. Embora muitas pessoas não percebam, uma das disciplinas mais ricas pra conseguir a formação do cidadão é a educação física. Porque o aluno tá fazendo, o que ele gosta, num momento que ele tá assim, mais livre, mais solto. E ali ele se expressa, ele faz. Trabalha em equipe, debate opiniões, ele tem que chegar num acordo então ele acaba resolvendo problemas. Porque o professor de educação física costuma dar autonomia pros seus alunos, aí ele vê que não tá dando certo, ele interfere. Acho que o professor de educação física ele tem um papel muito importante, mas que ainda não foi reconhecido.” (PLPO)

Dentre as quatro falas selecionadas, incluindo a que se segue, três delas são de professores que fizeram a pós-graduação REDEFOR, o que poderia sugerir uma chance de aproximação maior com a perspectiva cultural, entretanto, apenas um dos entrevistados faz alusão à formação crítica, e, ao fazê-lo não deixa de transparecer a permanência das concepções higienista e esportivista sobre o papel do componente curricular.

“É deixar o aluno mais crítico, em relação ao direito ao lazer, participação nos esportes, eu acho que isso é importante. Ele saber que ele tem direito de ter o esporte além da escola e a importância pra saúde dele, é o que eu acho.” (PLPO)

Aqui não há crise de identidade docente. Esses professores estão certos do seu papel, dos conteúdos que devem ser trabalhados/adaptados e a maneira de conduzi-los didaticamente. A exemplo dos professores das outras disciplinas, entendem que os problemas da escola referem-se às questões estruturais (espaço, material, recursos, etc.) e disciplinares e não intuem que o tratamento pedagógico conduzido de maneira fragmentada, desvinculado de um PPP, e o desenvolvimento dos conteúdos com fim em si mesmo podem estar na base dos problemas escolares por eles enfrentados.

Uma vez que este profissional não sente nenhum estranhamento quanto ao seu objeto de estudo, conteúdos e objetivos da sua disciplina, é de se esperar, que ele não sinta necessidade de buscar referenciais fora da identidade que estabeleceu em relação à área, que, segundo os dados aqui coletados, repousa nas ciências que tratam da saúde e do esporte, principalmente. Retomando as considerações de Melucci (2004), observa-se que a identidade aqui estabelecida apresenta equilíbrio entre os polos, favorecendo sua permanência, e a construção da narrativa que confere coerência à concretude cotidiana dessa identidade.

“... só poderemos manter nossa consistência, a continuidade entre passado e futuro e entre sistemas de relações, que nos obrigam a contínuas redefinições, se nos reconhecermos na capacidade de ação que nos identifica como indivíduos em relação aos outros. Isso somente poderá ocorrer como experiência consciente da presença para nós mesmos e para o mundo.” (MELUCCI, 2004, P.53)

Esse profissional reconhece e é reconhecido na sua identificação e diferença. Ao admitirmos essa hipótese torna-se possível a compreensão da resistência em relação à perspectiva cultural. Sem dar a esse profissional a oportunidade de realizar novas identificações, pelo contrário, reforçando aquela da educação básica na formação inicial e no exercício profissional, espera-se dele a negação da sua identidade construída e validada no seu cotidiano para atender diretrizes curriculares, das quais ele discorda, e desconhece as teorias que as sustentam.

Outra questão quase tão paralisante, em relação à apropriação das teorias que embasam a perspectiva cultural, quanto as anteriores já discutidas, é o grau de satisfação desse professor com o componente curricular. Cotejando as falas de nossos entrevistados, com as entrevistas de Soriano & Winterstein (1998) e de Silva & Krug (2007) evidencia-se a permanência anteriormente discutida. Na tabela a seguir descreveremos os dados de Silva e Krug (2007), a respeito dos aspectos de satisfação e insatisfação no exercício da docência, que corroboram as assertivas acerca da relação do professor de EFE com o componente.

Elementos de satisfação na docência de EFE	Elementos de insatisfação na docência de EFE
a afetividade com os alunos	a desvalorização da Educação Física
o aprendizado do aluno	dificuldade de alguns alunos
o convívio na escola	falta de condições materiais
a competição	baixo salário
o conteúdo esportivo da Educação Física	competitividade que o sistema exige
a liberdade	Nada
	a indisciplina dos alunos
	falta de espaços físicos
	o conflito com os colegas

Tabela 8: satisfação/insatisfação dos professores na docência de EFE, adaptado de Silva e Krug, 2007.

Os dados coletados confirmam as falas dos sujeitos da nossa amostra e não deixam dúvida de que a insatisfação, quando ocorre, refere-se a fatores que não dizem respeito aos objetivos, métodos e conteúdos, ou seja, a representação de docência construída na identificação no período da Educação Básica continua recebendo reforço. Basta olhar os tópicos elencados como promotores de satisfação para se identificar a carga emocional, a tentativa de perpetuar aquelas sensações experimentadas como aluno e projetadas na figura do professor.

Soriano & Winterstein (1998) compararam o grau de satisfação na docência dos professores de EFE, aos dos professores de Língua Portuguesa e Matemática e verificaram que os primeiros estão significativamente mais satisfeitos com a profissão. Os autores declararam-se surpresos com o resultado, pois considerando as preocupações da produção acadêmica acerca da clareza, do papel e da finalidade do componente curricular na escola, esperavam ver refletida a crise identificada no meio acadêmico na fala dos entrevistados, o que de fato não ocorreu, pelo contrário.

Todavia, cabe aqui lembrar de que a representação de EFE que esses professores trazem não contempla as exigências de um componente curricular. Ela remonta à época em que a EFE era considerada atividade, ou seja, anterior à LDB de 1996 que equipara a EF às outras disciplinas em legitimidade, direitos e obrigações. As aulas de EF passam a ser ministradas no período regular e devem refletir o projeto político pedagógico da escola, em consonância com as diretrizes que organizam as ações pedagógicas nos diversos componentes.

Na pesquisa supracitada de Silva & Krug (2007), feitas com professores do estado do Rio Grande do Sul, os autores esclarecem que o sentimento de satisfação com a docência escolar relacionado à liberdade, identificado nos depoimentos dos professores de Educação Física, é reflexo da frágil orientação pedagógica que os professores recebem da escola. Na ausência de um projeto comum a todos os componentes, os professores buscam soluções para suas dificuldades com os colegas mais experientes.

A exemplo dos nossos entrevistados, os sujeitos de Silva & Krug (2007), no que se refere às orientações advindas do Estado, por estas desconsiderarem as reais necessidades dos professores, adaptam as orientações as suas práticas ou as ignoram, elegendo conteúdos que dominam, ainda que não sejam os mais adequados ao grupo de alunos. Nesse momento eu poderia reiniciar a questão da necessidade de se definir objetivos e conteúdos para a EFE, mas estaria caminhando em círculos. Além disso, o escopo deste trabalho refere-se às paisagens subjetivas dos professores e não à discussão cronicamente inviável sobre a identidade da área.

Entretanto, é necessário estabelecer alguns parâmetros de análise para a questão. Apesar do distanciamento entre os avanços do meio acadêmico e a prática pedagógica assumida e vivida cotidianamente pelos professores de EFE, não se pode admitir que a EF dentro e fora do ambiente escolar tenha os mesmos objetivos e métodos, pois se assim for, sua presença na escola é, no mínimo, questionável. Apesar do amparo legal para essa mudança, as instâncias que poderiam promover essa transição ainda não se adaptaram a essa “nova” demanda, conforme discutido anteriormente.

Além disso, basta um olhar mais ampliado sobre a escola para se perceber que essas práticas não são exclusividade da EFE. Não se trata aqui de questionar a pertinência das críticas levantadas, mas de reconhecer que a EF tem feito sua “lição de casa” ao problematizar sua intervenção, e avaliar quais condições são oferecidas para que este profissional modifique suas práticas. A escola não é esse paraíso inclusivo, de gestão democrática e construção coletiva de saberes, onde os professores-pesquisadores retroalimentam teoria e intervenção, maculado pelo professor de EFE, a nota dissonante da harmonia.

Passado um tempo da implementação do currículo, o IFUSP (Instituto de Física da Universidade de São Paulo), promoveu um ciclo de debates sobre o currículo, com autores, professores, alunos do IFUSP e a quem mais se interessasse. Em meio à grita dos professores, em relação à questão da autonomia, já discutida aqui, em defesa da unificação do currículo ouviu-se de todas as partes que um ponto positivo a ser destacado era a ampliação do conteúdo, pois muitos dos professores de Física da rede estadual dividiam o conteúdo do Ensino Médio em Cinemática 1, 2 e 3, ignorando outros conteúdos. Naquele momento concluí que a Cinemática está para Física assim como o Esporte está para EF, assim como a escola está para ninguém.

Parece interessante, nesse momento, indagarmos se há alguma orientação sigilosa sonhando a participação dos professores de EFE na construção do PPP das escolas, uma vez que nossos entrevistados desconhecem o documento, até mesmo o coordenador pedagógico, ou se essa fundamental ferramenta de norteamiento das práticas pedagógicas, inclusive de adequação do currículo, tem sido executada como mera formalidade.

Recusando as teorias conspiratórias, infere-se e constata-se na realidade social, que a escola ainda não opera de forma coesa na direção da construção da autonomia dos cidadãos, se assim fosse, um único componente descompassado, no caso a EFE, não teria poder de quebrar essa conexão, pelo contrário, seria absorvido por ela. Essa assertiva sugere que, para além dos

processos de identificação e do descompasso entre as micro e macropolíticas, há que se considerar os elementos que definem as maneiras de ser e estar na profissão docente.

8.3 A identidade docente

Neste trabalho me socorro de autores que discutiram a questão da identidade em diferentes campos de estudo, tendo como elemento comum um sujeito provisório, situado num campo de conflitos, expressando alguma permanência em função de suas identificações que, por sua vez, dependem do confronto com a objetividade social para modificá-las ou mantê-las. Logo, além dos aspectos já discutidos da trajetória do professor de EFE, proponho uma discussão específica sobre a formação da profissão docente, pois sendo esse um momento-chave na configuração profissional, o é, também, na constituição da identidade. (NÓVOA, 1997)

Uma vez tratada a relação entre macro e micropolítica, a formação inicial e a implementação do currículo, retomar a questão da formação da profissão docente pode parecer, por um lado, preciosismo e por outro, ainda pior, que estamos dividindo o que é ser professor do que é ser professor de EFE. Já antecipo que não se trata disso. É que na tentativa de reunir o maior número de elementos que auxiliem na compreensão dos campos de conflito e negociação dos entrevistados é que abordo um olhar mais específico sobre as consequências do desrespeito à autonomia na formação da identidade docente, visto que essa é a maior crítica em relação ao currículo.

Além disso, a abordagem trazida por Nóvoa (1997), embora seja uma análise sobre o sistema de ensino português, guarda profunda semelhança com o processo aqui descrito e permite a sutura entre os aspectos anteriormente tratados, não no sentido de relacioná-los para evidenciar suas correlações, mas para explicitar como as ações de regulação e controle sobre a profissão docente, promovidas pelo poder público, perturbam o equilíbrio entre o desenvolvimento pessoal e profissional e dificultam a emergência das identidades comprometidas com a transformação social.

A questão principal que Nóvoa (1997) suscita e que se relaciona ao nosso debate é a de que o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor, daí a necessidade de promover espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, a fim de que as

apropriações advindas das formações ofereçam sentido às histórias de vida do professor e, consequentemente se reflitam na sua prática pedagógica.

Segundo esse autor, a formação não se dá pela acumulação, mas pela reflexão crítica sobre as práticas e pela reconstrução permanente da identidade pessoal. Assim sendo, só é possível conceber a práxis como lugar de produção do saber se ela estiver atrelada à experiência do sujeito, pois aquilo que se retém como saber de referência está circunscrito à experiência e a identidade. (NÓVOA, 1997, p.23).

Nóvoa (1997) adverte para o fato da organização escolar desencorajar um conhecimento partilhado dos professores, o que impede a expressão de experiências significativas nas formulações teóricas e nos percursos de formação. Nas propostas de mudança educacional, segundo o autor, o fator de *stress* mais importante é o sentimento da perda de domínio sobre as situações e os contextos de intervenção profissional. Nóvoa ressalta que as inovações e mudanças precisam de um tempo para se acomodarem, é o tempo da reconstrução das identidades.

Parece-me que esse tempo faltou aos professores de EFE e, além do tempo, faltou a consideração dos seus saberes acumulados e da sua identidade constituída, cujo resultado foi a resistência identificada nas falas dos entrevistados. Nóvoa defende um conceito de instituição escolar em que macro e microssistema formem um “entre-dois” onde se decidam as questões educativas, definindo, assim, uma territorialidade onde a autonomia dos professores pode se concretizar.

Nesse nível global do macrossistema em que os currículos têm se constituído, a expectativa (sempre frustrada) é da construção de uma identidade adequada, tal qual nos sugerem Nunes e Rúbio (2008) ao denunciar a influência da seleção (hegemônica) dos conteúdos do currículo, estabelecidas pelas políticas educacionais, para que o sujeito assuma determinadas posições temporárias, as identidades adequadas.

Segundo esses autores, o professor de EF é perpassado por várias identidades, por vezes contraditórias e não resolvidas, fruto da indefinição da função social da EF na escola e da do seu papel no contexto escolar. Em consonância com as inferências deste trabalho, no que diz respeito às possibilidades de apropriação das novas tendências, os autores advertem:

“Sem conhecer os pressupostos que embasam as novas tendências, e sequer ter tempo para as experimentar e adaptar a sua realidade prática, o professor vê-se, constantemente, diante da negação de seu trabalho, da própria função da escola e da Educação Física. O resultado tem sido o trabalho docente cada vez mais inseguro. Diante das novas abordagens, da formação superior, dos

cursos de extensão e pós-graduação, da formação contínua, dos diversos campos de atuação e das heranças conceituais vividas em períodos anteriores, parece que a atuação do professor encontra-se em níveis distantes de ser resolvida.” (Nunes e Rubio, 2008, p.68)

O cerne da hipótese, oferecida por esses autores, reside na crença (sustentada pelos Estudos Culturais) de que o currículo e seus enunciados são produto e produtores de discurso, cujas verdades são validadas na prática pedagógica, sem que os professores se detenham sobre a sua construção e as relações de poder ali contidas. O resultado que se observa é uma prática de reprodução descontextualizada e desprovida de seus significados culturais.

“[...] podemos transpor estas afirmações para as aulas em que se aplicam os processos pedagógicos de ensino-aprendizagem das habilidades motoras ou do gesto técnico esportivo. Nestes exercícios, os alunos repetem movimentos mecânicos em série, não compreendem seus objetivos e consequências, limitando-se a executá-los de forma sistemática, por conseguinte, não conseguem utilizá-los no contexto do jogo, muito menos relacioná-los à construção de seus significados culturais.” (Nunes e Rubio, 2008, p. 70)

Embora não seja difícil concordar com os autores, no que diz respeito à ocorrência da prática pedagógica desatrelada de uma aprendizagem significativa, acredito que duas ressalvas podem ser incluídas nessa discussão. A primeira é a de que não há uma nova identidade, por isso a prática é descontextualizada; e a segunda é que as entrevistas realizadas neste trabalho não me permitem aceder que os discursos têm sido produzidos pelos currículos, mas sim pelos subsídios que o acompanham.

Fato que justifica, em parte, a não-constituição de uma nova identidade, visto que não leram, nem tiveram uma capacitação eficiente, esses professores desconhecem os pressupostos teórico-metodológicos do currículo, logo, nenhuma identificação é possível. Além disso, embora a seleção de conteúdos, por si só, reflita perfis ideológicos, é no trato pedagógico destes conteúdos que se estabelecem, ou não, os princípios defendidos.

Por isso nossos entrevistados alegam seguir o currículo, mas se autodenominam desenvolvimentistas; acreditam que o objeto de estudo da área é o movimento e que os conteúdos principais referem-se à saúde e às regras. Esse descompasso entre o discurso e a prática é o que me impulsiona a investigar a subjetividade, aquilo que se repete, a singularização que se manifesta na prática desse docente, ainda que de maneira inconsciente, conforme prevê Deleuze e destaquei no primeiro capítulo.

O relevo fornecido pelos dados aqui coletados indica que, historicamente, a EF é uma disciplina eminentemente prática, e assim foi a EF dos professores entrevistados na educação básica, somada à fragmentação oferecida na formação inicial, tudo isso coroado por estratégias ineficientes de implantação do currículo pelo poder público. Vimos na pesquisa de Kuriki (2007), Lino Castellani revelando que os professores só se aproximam das concepções teóricas na época do concurso de ingresso, fato comprovado nas entrevistas.

Confirmando o distanciamento dos aportes teóricos, a professora que ministrava a capacitação dos professores da rede, na década de 1980, declara que a formação se limitava às oficinas de atividades práticas sem discussão sobre qualquer tipo de fundamentação. E, por fim, os professores, em relação ao currículo vigente, acreditam segui-lo porque desenvolvem os temas sugeridos no material didático, com adaptações/deformações que vão desde a supressão de temas até o tratamento pedagógico sob o amparo de abordagens divergentes daquelas propostas na PPCEF.

Dessa maneira, não causam nenhum estranhamento as observações de Neira (2011), sobre as representações dos professores de EF, frente à perspectiva cultural, mesmo depois de treze meses de atividades formativas:

“Mesmo retornando inúmeras vezes ao ponto, ilustrando, explicando e diversificando as atividades formativas, tal qual uma assombração, uma certa noção enviesada permanece oculta, à espreita, mas pronta a emergir quando menos se espera. Os dados coletados indicam que, mesmo após treze meses de reuniões e estudo, alguns dos educadores e educadoras compreendem a pedagogia em questão como inadequada, uma vez que, no seu entendimento, se limita à vivência do patrimônio cultural corporal dos alunos e alunas.” (NEIRA, 2011)

A fala do autor suscita a reflexão de que a experiência formativa, por si só, não é suficiente para a construção de uma nova identidade, embora seja necessária. Esse dado reforça a ideia de que a inobservância dos saberes acumulados pelo professor, na construção de propostas pedagógicas, tende a não legitimar novas concepções como possibilidade didática. O ciclo que se perpetua tem como elementos uma ausência de identificação que impede a construção de uma nova identidade e uma vez que esta permanece inalterada, não promove a modificação da singularidade, cuja constância se reflete na prática pedagógica.

Se retomarmos o conceito de ressonância e encantamento, já discutidos, e aplicá-los na discussão acima, podemos inferir que esse tipo de conduta, que toma o profissional de educação como mero executor, impede a possibilidade de emergir algum encantamento. Isso se dá porque

não se trata de descobrir um novo encantamento, mas de abandonar aquele primeiro e despertar para um outro. O fato de a perspectiva cultural ser mais coerente à função social da escola não constitui argumento para a mudança que se pretende, uma vez que não é pela via da lógica que se mobilizam os sujeitos e sim por sua dimensão desejante.

Por isso Greenblat (1991) diz que é mais fácil um encantamento gerar uma ressonância, do que o contrário se estabelecer. E, também, por isso Nóvoa (1997) vai dizer que é necessário tempo para se constituir novas identidades. Se compararmos a fala dos entrevistados que concluíram a graduação mais recentemente com a dos professores mais antigos vê-se claramente que, a despeito do distanciamento entre a produção acadêmica e os muros da escola, da formação inicial e da identificação originada na formação básica com uma EF que não realiza suas análises a partir da cultura, aos poucos, no horizonte dos discursos, palavras como criticidade, ampliação do patrimônio cultural e interdisciplinaridade, vão se embrenhando e estabelecendo novas conexões.

Nesse sentido parece pertinente observar que a agenda da EFE, mais do que validar uma, ou outra abordagem, deveria centrar esforços em encontrar meios para que o professor realize a transição para uma perspectiva que atenda as demandas sociais, sem que para isso ele tenha que negar o que o constituiu para si e para os outros. Enquanto as formas oferecidas para essa transição considerá-lo produto das circunstâncias em vez de criador delas, e desconsiderar as dimensões que escapam aos conceitos estabelecidos, a conciliação entre a produção acadêmica e a prática pedagógica permanecerá à mercê de ações isoladas para se efetivar.

Considerações Finais

Muitas são as dúvidas daqueles que se propõem à construção de um texto, da incerteza de seu término à esperança de compreensão da ideia (sempre tão evidente aos olhos de quem escreve e por vezes tão incompreendida por aqueles que a leem) há um sem número de avanços, recuos e reconstruções, na esperança de que a mensagem transmitida valha o esforço de quem lê e, com sorte, inspire alguma continuidade.

À época do meu mestrado cursei uma disciplina intitulada “Mitohermenêutica da Arte: Ancestralidade e Criação”, ministrada pelo professor Marcos Ferreira Santos, na FEUSP. Nela, dentre tantos temas perturbadores, havia uma premissa de que a obra já existe antes mesmo que a comecemos, ou seja, um escultor não antevê a forma no mármore, ele a liberta. Assim sendo, é a obra que se apossa do autor, a fim de que ele a liberte e não o contrário. E assim foi no desenvolvimento deste trabalho.

Havia, para este tema da subjetividade, um sem número de perspectivas e conexões possíveis, referenciais teóricos que, ora se coadunavam, ora se rivalizavam, pontos de partida que chegavam a lugar nenhum, conclusões que se esfumavam frente à tentativa de reunir as pontas, na esperança de propor um desenho que oferecesse, pelo menos, um arremedo de sentido. Em meio a todo esse caos, deparei-me com a frase de Deleuze: “esqueça a raiz, siga o canal”. Esse canal levava aos professores.

Era o momento de inverter o sentido da investigação, esquecer as hipóteses, as abordagens pedagógicas, as representações, a experiência pessoal e ouvir. O que eles tinham em comum? O que os diferenciavam? O que era dor, encantamento, arrependimento, realização? Quão confortável eles estavam naquela identidade? Eles reconheciam uma identidade? Que potencial transformador tem essas pessoas, considerando as posições de sujeito que ocupam hoje? Que fatos, em suas trajetórias, indicariam uma configuração diferente? Por que escolheram esse caminho, por que evitaram outros? Caminharam com as próprias pernas, ou foram conduzidos?

Essas questões, ao contrário do que havia previsto minha estratégia investigativa inicial, não seriam respondidas com indicações de como deveria ser a EFE, ou a prática pedagógica de seus professores e menos ainda, sob que bases teóricas os currículos e a formação inicial deveriam se dar, ainda que esses elementos fornecessem indícios sobre as probabilidades de escolhas que esses professores realizaram e, de certa maneira, constituíram-se. De maneira

recorrente uma dúvida me vinha à mente, afinal, qual a contribuição de um estudo sobre os aspectos subjetivos?

Minha orientadora conduz, há anos, um megaprojeto baseado nas narrativas dos atletas olímpicos brasileiros, o que significa entrevistar todos eles. Aproximei-me desse projeto apenas em sua reta final, a fim de auxiliar o grupo de estudos naquele imenso volume de tarefas, uma vez que o tema parecia-me muito distante do tratado aqui. Afinal, o que o esporte de rendimento teria em comum com a EFE? E foi nessa aproximação, lendo as entrevistas dos olímpicos e o tom dado às análises que as dúvidas em relação ao tema deste trabalho e possíveis aproximações com os olímpicos, ou qualquer outra categorização relativa aos seres humanos dissiparam-se.

Têm em comum seres humanos sem voz, construindo histórias em uma sociedade desigual. O que tentamos compreender nas nossas pesquisas é como, enquanto sociedade, permitimos esse enredo. Estamos advogando pela dignidade humana e ela não será restituída à revelia das produções subjetivas dos sujeitos. Por isso defendo no início deste trabalho uma outra maneira de pensar o sujeito, a produção do conhecimento e a realidade, ainda que não haja consenso sobre o que seja a realidade.

Quando se propõe uma teoria, ou mais especificamente, uma abordagem pedagógica, ou um currículo, a partir de um contexto social sem considerar as práticas desenvolvidas na escola e, mais ainda, sem considerar as razões pelas quais o professor opta por essa, ou outra prática, assumimos um desenho de mundo que origina nossa existência, mas não se constitui dela, nem tampouco precisa dela para existir. É aí que toda possibilidade de encantamento se desfaz, quando a representação do real oferece um significado diferente daquilo que sentimos e percebemos.

E essa foi a tônica das entrevistas. Quando defendo que se considerem as razões pelas quais o professor opta por alguma prática, referimo-me ao reconhecimento de que o que está sendo desenvolvido ali não é um mero produto das circunstâncias dadas pelo contexto, mas uma produção subjetiva influenciada por esse contexto. Se assim não fosse bastaria denunciar as falácias do contexto para operar qualquer mudança, mas é pela via desejante que se mobilizam os sujeitos e há tempos constatamos o sucesso dessa estratégia no sistema capitalista.

Visto que a simples denúncia não opera grandes transformações, ousei sugerir algumas reflexões, no sentido de produzir novas produções subjetivas, considerando a configuração encontrada neste trabalho. O panorama emergente tem, por um lado, os professores e a comunidade escolar que admitem a EFE como componente curricular pelas suas vinculações à produção de conhecimento relacionada à saúde e à educação.

De acordo com as representações fornecidas nas entrevistas, por educação entende-se uma área coadjuvante no desenvolvimento de competências e/ou a reflexão sobre o fazer nas aulas de EFE. A contribuição social do componente curricular limita-se à aquisição de saúde e bem estar e à melhoria no convívio social advinda da transposição do respeito às regras esportivas para o cotidiano do aluno.

Por outro lado, temos a produção acadêmica contemporânea que defende uma EFE que, consonante com os ideais democráticos, na formação de um cidadão em condições de transformar a sociedade desigual, tenha como objetivo a apropriação crítica da cultura de movimento sob a ancoragem de diversos referenciais teóricos, com os quais os professores tiveram pouca, ou nenhuma oportunidade de dialogar.

Em vista do que se discutiu aqui, é preciso assumir que, se estamos advogando por outras maneiras de se empreender análises em busca da compreensão da completude, na intenção de propor intervenções menos desconectadas da apreensão do real realizada por esses professores e com alguma chance de promover a educação democrática que se almeja, não é possível pretender que os professores realizem suas apropriações a partir de um referencial teórico específico/dado.

A opção por fazê-lo pela antropologia, pela fenomenologia, pela psicologia, ou qualquer outro referencial depende, primeiro da oportunidade de entrar em contato com as respectivas ideias dessas áreas e, depois do processo de identificação que pode, ou não, ocorrer. Isso não significa dizer que se deva entregar a EFE ao livre-arbítrio de seus atores, especialmente porque há ainda questões pedagógicas básicas não contempladas. Todavia a ideia de propor um currículo e sua respectiva transposição pedagógica sem tomar o cotidiano escolar como ponto de partida e esperar que os atores da ponta cumpram essas determinações, beira a ingenuidade.

No início deste trabalho, expus as diretrizes pedagógicas defendidas por Betti e Zuliani (2003) por acreditar que, se observadas e assumidas pelos diversos atores da comunidade escolar, dificultariam as condutas condenáveis perpetuadas por alguns profissionais que, conforme relato dos nossos entrevistados, permanecem. Nesse sentido, o princípio da diversidade impede a primazia do “quarteto fantástico”, o da inclusão anula a exacerbação da competição e o da complexidade, por sua vez, impede a repetição da tematização dos conteúdos ao longo dos anos letivos.

Atender a esses princípios já provocaria uma mudança substancial na EFE, cuja implementação é factível, uma vez que essa discussão não é recente e já cooptou muitos profissionais, haja vista o grande contingente de professores que trabalha nessa direção e critica

os “rola-bola”. Entretanto, há uma dificuldade adicional, mesmo para os professores mais engajados, que diz respeito ao princípio não citado acima, qual seja, o princípio de adequação ao aluno¹⁸, cuja inobservância compromete os outros princípios.

A formação dos professores, em relação aos aspectos motores, cognitivos e sociais (para aqueles em que o currículo contemplou essa dimensão) pode amparar esse profissional nas suas intervenções, mas como trabalhar uma dimensão (afetiva) que foi excluída das análises dos diversos campos do saber? Transpondo essa questão para a implementação do currículo, como sensibilizar professores e alunos a tematizar corpo, movimento e apreender o campo simbólico à revelia dessa dimensão?

Maffesoli (2007) diz que podemos exaltar, ou negar a vida, mas ela não se fragmenta. De acordo com o autor, a era moderna construiu o conhecimento influenciada pelo mito progressista, o “melhorismo” (sic) herdado da tradição judaico-cristã, dos sistemas rígidos e preocupações metafísicas, ou seja, a negação da “vida aqui”. Diferentemente, a sensibilidade teórica sintonizada com o imaginário pós-moderno é aquela voltada para os estremecimentos e efervescências da cultura, inclusive daquilo que se tende a considerar superficial. Nessa configuração, a verdadeira questão societal é o apetite pela vida, o desfrute das coisas, ou seja, a exaltação da “vida aqui”.

E, tal qual observado nesta pesquisa, o autor adverte para o fato de que essa é a origem do fosso cada vez mais profundo entre os que vivem este mundo e aqueles que devem representá-lo e geri-lo. A desorientação desses observadores é reflexo dessa época de desapego que se vive na atualidade, em relação aos pensamentos e instituições estabelecidos, em direção à experiência. Esse novo *modus operandi*, rompe com a lógica que se ampara nas teorias de emancipação do século XIX que buscavam a salvação e projetavam representações de um mundo melhor, o que implica na condenação deste mundo.

Maffesoli (2007) nos diz que foi essa condenação que determinou as teorias políticas do bem comum que seria aplicado à sociedade. Na opinião do autor, trata-se da constituição de um moralismo que consiste em pensar e agir no lugar daqueles pelos quais nos declaramos responsáveis. Essa lógica se estende pela comunidade acadêmica, denominada pelo filósofo como “morrinha” universitário, uma vez que toma a crítica como instrumento privilegiado de análise: “*criticam o que é em função do que deveria ser.*” (MAFFESOLI, 2007, p.53)

¹⁸ Em todas as fases do processo de ensino devem-se levar em conta as características, capacidades e interesses do aluno, nas perspectivas motora, afetiva, social e cognitiva. (BETTI E ZULIANI, 2003)

O autor prossegue afirmando que essa fórmula se esgota porque se opõe ao novo imaginário societal. Não se trata mais de criticar, mas de reconciliar, de fazer parte pelo que é e suscita em nós. Essa postura intelectual, por ele defendida, não se apresenta como negação da ação, ou de renúncia aos engajamentos necessários, mas de uma mudança de tática que seja consonante com o espírito do tempo que vivemos.

Por isso assistimos repetidamente aos naufrágios dos currículos que se limitam à crítica e desconsideram a prática pedagógica vigente que, a despeito das suas deficiências, encerram uma opção que é fruto de uma produção subjetiva que traz em sua constituição uma dimensão sensível e esquiva às epistemologias que priorizam a dimensão cognitiva. Se na prática pedagógica há que se seguir o princípio de adequação ao aluno, na implementação dos currículos há, também, que se adequar aos professores.

E, mais do que isso, voltando à questão da qual trata este trabalho, se em algum momento promoveu-se uma identificação com alguma manifestação da cultura de movimento, e isso se dá pela sensação que ela proporciona ao praticá-la, a crítica aos códigos por ela veiculados, apropriada apenas pela via cognitiva, não tem força para abalar essa identificação primeira, como quer Betti na sua pedagogia da EF. Não é apenas uma questão de conciliação da dimensão filosófica com a prática que se tem, mas de produção de novas subjetividades.

Daí decorre a identificação dos professores com as abordagens que, pela via da corporeidade, provocam adaptações físicas e sensações positivas na sua prática, traduzidas pelos professores por movimento, saúde e bem-estar, ainda que vinculados aos códigos que representam. Entretanto, não se trata apenas de ser sequestrado pelos códigos, porque se assim fosse, a dimensão cognitiva acessada pela crítica romperia esse laço/nó.

Quando assumo a necessidade de acessar a dimensão sensível para que se produzam novas subjetividades é para que se repouse o olhar sobre as práticas e os movimentos naquilo que têm de prazeroso, a fim de se identificar essa gramática da linguagem simbólica do corpo nessa produção. E aqui, confluem com as tematizações de Saura (2013) sobre as atividades físicas, a partir da antropologia do imaginário. Na visão da autora, observar a posição imagética do movimento pode revelar estruturas arquetípicas da humanidade, pois a realização do movimento traz elementos tanto da cultura na qual se insere o praticante, quanto elementos da própria humanidade.

Se por um lado o movimento apresenta um animus bem demarcado que se manifesta no rendimento e na técnica, observados na materialidade instrumental do corpo, numa dimensão racional e objetiva, há, por outro lado, entrelaçada a essa dimensão uma ânsia sensível de um

envolvimento profundo com o movimento que é da ordem do devaneio, do prazer, da inconsciência e do entusiasmo, que faz do movimento algo revelador e estruturante. Por isso, vemos as pessoas repetirem voluntariamente mais e mais aqueles gestos do jogo, do esporte, da dança, da ginástica, ou da luta, em busca desse duplo papel do movimento.

O reconhecimento dessas dimensões se dá a partir da teoria do imaginário de Gilbert Durand, que articula os esquemas corporais a dois regimes de imagem reguladores da função simbólica: o regime diurno, das imagens ascensionais de elevação e o regime noturno, das imagens voltadas para o interior e ao coletivo. Na observação do brincar de grupos de criança, Saura (2013) identifica que os pertencentes ao primeiro regime não param quietos, sobem em árvores, desafiam as alturas, soltam rojões e balões, desafiando o fogo, brigam por espaço e competem com entusiasmo.

Os pertencentes ao regime noturno, por sua vez, são mais quietos e tímidos praticam a minúcia, estão atentos ao detalhe, à construção, são mais analíticos e contemplativos. Aqui as competições e as atividades desafiadoras não exercem fascínio, daí a necessidade de diversificação das práticas corporais. E, mais do que isso, reconhecer essas estruturas nos leva a um corpo subjetivo que ao se movimentar, bem o diz Saura, atende a um chamado interno. No caso dos entrevistados um chamado tão poderoso que se tornou ofício.

Claro que essas estruturas não são fixas, nem poderiam uma vez que a subjetividade também não é, mas não é disso que se trata, a importância dessa reflexão é tomarmos conhecimento do quanto se excede à dimensão cognitiva em tudo aquilo que envolve o movimento humano, por isso a mera crítica é frágil para abalar essa estrutura. E aqui vale parafrasear Maffesoli (2007): *“é preciso superar os espíritos infelizes”*. Os professores, como já dito, estão satisfeitos com a área que escolheram, a insatisfação é com o sistema educacional.

É verdade que isso não basta, há que se cumprir o compromisso social de transformar um país tão desigual e isso não está em discussão, a questão é parar de insistir nessa via compulsória que historicamente acumula fracassos e inserir os professores na concepção e gestão das mudanças pretendidas. O problema não está nos conteúdos, vimos que a maioria dos docentes procura contemplar e diversificar os conteúdos, embora com as tematizações que eles julgam mais adequadas, mas como diz Gadotti (2008) é preciso tempo para aprender e só se aprende se o aprendizado for fixado pela emoção.

Neste trabalho questiono o pensamento, a realidade, as estruturas, defendo a transgressão de pesquisa, analiso a implementação do currículo no estado de São Paulo, elenco as teorias pedagógicas da EF, discuto os pressupostos teórico-metodológicos que amparam o

currículo, perscruto as formações de identidade individual e profissional, procurando em todos os momentos por esse tecido entre as dimensões individual e social, na tentativa de evidenciar a importância da produção subjetiva do professor de EFE na engrenagem educacional.

E aí retomo a pergunta inicial que questiona sobre a contribuição de um estudo sobre os aspectos subjetivos: ora, basta refletir sobre as consequências da inobservância desses aspectos – é preciso uma tese para que se lembre um direito já adquirido, qual seja, a autonomia do professor.

CARTOGRAFIA DA SUBJETIVIDADE DOS ENTREVISTADOS FRENTE À PCEF

Conexões que enfraquecem a aproximação com a perspectiva cultural

Conexões que fortalecem a aproximação com a perspectiva cultural

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Mariângela da R. *et al.* **A prática Pedagógica como componente curricular.** Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção, Juarez Vieira do Nascimento, Gelcemar Oliveira Farias, organizadores. - Florianópolis: UDESC, 2012. v. 2. (Temas em movimento). 704p

ANDRADE, Érico. **O sujeito do conhecimento.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. – (Filosofias: o prazer do pensar/ dirigida por Marilena Chauí e Juvenal Savian Filho). 80p

ARGILES, Carmen Terezinha Leal. The Production of subjectivity in the Mode of Psycho-Social Care. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem e Obstetrícia) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

BERNARDES, A. G., & HOENISCH, J. C. D. (2003). Subjetividade e identidades: Possibilidades de interlocução da Psicologia Social com os estudos culturais. In N. M. de F. Guareschi & M. E. Bruschi (Eds.), **Psicologia Social nos estudos culturais: Perspectivas e desafios para uma nova Psicologia Social** (p. 95-126). Petrópolis, RJ: Vozes.

BETTI, M.; FERRAZ, O.L. E DANTAS, L.E.P.B.T. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, p.105-15, dez. 2011. n. esp.

BETTI, M. KURIKI, F. **As proposições teórico-metodológicas para a Educação Física escolar das décadas de 1980 e 1990: antes, agora, e depois?** Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd153/as-proposicoes-para-a-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em 22.04.2013.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.1, n.1, p.73-81, 2003, acesso em 25/10/2012.

BETTI, M. Educação Física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física/UEM. Maringá**, v. 18, n.2, p. 207-217, 2, sem. 2007a.

BETTI, M. ET AL. Por uma didática da possibilidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.28, n.2, p.39-53, 2007b.

_____. Educação física como prática científica e prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 19, n.3, p. 183-197, jul/set. 2005.** Acesso em: 12/04/2012.

_____. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis. Rio de Janeiro, v. 3. n. 2. p. 73-127. dez. 1996.** Acesso em 12/04/2012

_____. **Educação Física e Sociedade.** São Paulo. Editora Movimento, 1991. 184 p.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRACHT, V. Mas afinal, o que é que estamos perguntando com a pergunta “o que é Educação Física”? **Movimento – Ano 2 – N.2 – Junho/95.**

BRACHT, V. A prática pedagógica da Educação Física: conhecimento e especificidade. *In:* _____ **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz.** Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº9394. São Paulo, Editora do Brasil, 1996.

CASTELLANI, Rafael M. **Conexões:** Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v.11, n.1, p. 235-251, jan/mar. 2013. **ISSN:** 1983-9030

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. Campinas, Papirus, 1988. 149 p.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

CORREIA, Walter R. Educação Física Escolar: entre inquietudes e impertinência. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v. 26, n.1, p. 171-178, jan./mar.2012.**

_____. **Educação Física no Ensino Médio: questões impertinentes.** 2.ed. – Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.

Pedagogia do movimento do corpo humano. Orgs. Walter Roberto Correia e Luciano Basso. 1 ed. – Várzea Paulista – SP: Fontoura, 2013. 198p.

COUTINHO, Maria Chalfin; KRAWULSKI, Edite; SOARES, Dulce Helena Penna. Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v.19, n.spe, 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822007000400006&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Sept. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822007000400006>.

DAMÁSIO, António. **O Mistério da Consciência: Do corpo e das emoções do conhecimento de si.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAÓLIO, Jocimar. A ordem e a (des)ordem na educação física brasileira. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 115-127, set. 2003

_____. Educação física e o conceito de cultura. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. A cultura da Educação Física Escolar. **Revista Virtual EF Artigos – Natal**, v.02, maio de 2004. Disponível em <http://efartigos.atspace.org/efescolar/artigo16.html>

DARIDO, Suraya C. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Araras. Gráfica e Editora Topázio, 1999. 120 p.

_____. As diferentes abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar e os últimos concursos para professores da rede estadual de ensino. In: **III Congresso Brasileiro de Educação Motora e II Congresso Latino Americano.** 2000. p. 187-194.

DAVID, Nivaldo A. N. Entrevista com o prof. Elenor Kunz. **Pensar a Prática, Goiânia, v. 4, p. 1-18, 2001.**

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia** (Vol. 1). Rio de Janeiro: Ed 34, 1995. 170p.

DE SOUZA, Elton Luiz Leite. ESPINOSA, DELEUZE & GUATTARI: O desejo como metamorfose. **Alegrar, nº10dez/2012.** Disponível em: http://www.alegrar.com.br/revista10/pdf/desejo_metamorfose_souza_alegrar10.pdf, acesso em 06 set.2013.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 62, abr. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301998000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 set. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000100002>.

_____. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

EWALD, A. P. & SOARES, J. C. Identidade e Subjetividade numa era de incerteza. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 12, p.p. 23-30, 2007.

FEDEPSP. **Para onde a nova proposta curricular e a avaliação por desempenho podem levar a educação de São Paulo**. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/em-acao/52-acao-em-rede/1824-acao-em-rede>, acesso em 17.05.2013.

FERREIRA, F. R. a produção de sentidos sobre a imagem do corpo. **Interface- Comunicação, saúde, Educação**. Botucatu, v.12, n.26, p. 471-483, 2008.

FREIRE, J. Batista. A evolução da Educação Física e dos Esportes: as novas necessidades metodológicas. In: SONOO, C.N.; SOUZA, C.; OLIVEIRA, A.A.B.(orgs.) **Educação Física e esportes: os novos desafios da formação profissional**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2002. p. 133 – 140.

FREITAS, T. P. **Autonomia e identidade profissional de professores de EF diante da proposta curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: PUC, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade).

GADAMER, G-H. **Hermenêutica em retrospectiva: a virada hermenêutica**. Petrópolis, Vozes, v. 2, 2007. 212 p.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. 119 p. (Educação Cidadã; 2).

GAGO, A física viva e as ficções do método. In: MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Portugal: Publicações Europa- América, 1996. P. 61-70, 136p.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. 236p.

GREENBLATT, S. J. (1991) O novo historicismo: ressonância e encantamento. *Estudos históricos*, v.4, n.8. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p.244-261.

GUARESCHI, N.M. de F., Medeiros, P.F. de, & Bruschi, M.E. Psicologia Social e Estudos Culturais: Rompendo fronteiras na produção do conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes. 239p.

GUATTARI, F. & ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 2008. 436p.

GUATTARI, F. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 1992. 192p.

GUEDIN, Evandro. hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2004.p. 1-14. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/Isipeq/anaais/pdf/gt1/10.pdf>. Acesso em 10/07/2013.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 102 p.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Hermenêutica Filosófica— perspectivas para pesquisa em educação. **Cadernos de Educação**, n. 40, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/216/1944>. Acesso em 5/08/2013.

KUNDERA, Milan. A cortina: ensaio em sete partes. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

KURIKI, Fernanda M. **As proposições teórico-metodológicas para a Educação Física escolar das décadas de 1980 e 1990: antes, agora, e depois?** 2007. 87 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Departamento de Educação Física, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007.

KUNZ, E. Didática da Educação física 1. 4. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998. 160p.

LADEIRA, M. F. T. et al. O impacto da nova proposta do Estado de São Paulo na opinião dos professores de EF. *Anais... II SEMEF*. São Paulo: FE-USP, 2008. Disponível em: <http://paje.fe.usp.br/>.

LOVISOLO, H. Educação Física: a arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995. 152p.

LIPPI, B. G. *Formação contínua de professores de EF no Estado de São Paulo: quais as políticas em jogo?* São Paulo: FE-USP, 2009. Dissertação - Mestrado em Educação.

LUCENA, Ricardo de F. **Quando a lei é a regra**. Vitória. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desporto, 1994. 79 p.

MAFFESOLI, M. **O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno**. Rio de Janeiro: Record, 2007. 223p.

MARCON, Daniel et al. **Formação Inicial em Educação Física: os desafios da docência universitária**. Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção, Juarez Vieira do Nascimento, Gelcemar Oliveira Farias, organizadores. - Florianópolis: UDESC, 2012. v. 2. (Temas em movimento). 704p

MARINHO, I.P. História geral da Educação Física. São Paulo: Cia. Brasil, s.d.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**. Porto Alegre: Unisinos, 2004. 184 p.

MIGUENS, Sofia. O problema do autoconhecimento. **Análise**, Porto, nº 2, p.95-128, 2006.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Portugal: Publicações Europa- América, 1996. 136p.

MOSÉ, Viviane. **O homem que sabe: do homo sapiens à crise da razão**. 5ª edição – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, Sept. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892011000300010&script=sci_arttext. Acesso em 18/05/2013.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009. 288p.

NEIRA, M. G. A proposta curricular de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 25, p. 23-27, nov. 2011. Suplemento n. 6

_____. “Focinho de porco não é tomada” ou desfazendo a confusão: interpretações distorcidas do currículo cultural da Educação Física, 2011. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_11.pdf, acesso em: 10.07.2013

_____. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Revista Interface: Comunicação, Saúde, Educação**. v.14, n.35, p.783-95, out./dez. 2010.

_____. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física** – ISSN 2175-8093 – Vol. 1, n. 1, p.118-140, Agosto/2009

NISTA-PICCOLO, V.L. Prolegômenos de uma pesquisa sobre o perfil do professor de Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física** – ISSN 2175-8093 – Vol. 2, n. 1, p.111-125, Julho/2010

NÓVOA A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A, org. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote; 1997. p.15-33.

NUNES, Mário L.F.; RÚBIO, Kátia. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.55-77, jul/dez, 2008.

PASSOS, E., KASTRUP, V., & ESCÓCIA, L.. Apresentação. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escócia (Orgs.), **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p.7-16

PICH, Santiago. Cultura corporal de movimento. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005, p.108-111.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do indivisível ao divisível. In: VON SIMSON, O. M. Experimentos com Histórias de vida (Itália – Brasil): enciclopédia aberta de Ciências Sociais. São Paulo: Vértice, v. 5 p. 68-80, 1998.

REALE, G. E ANTISERI, D. **História da Filosofia: de Freud à atualidade, v. 7**. São Paulo: Paulus, 2006.

REY, F. G. A emergência do sujeito e a subjetividade: sua implicação para a psicologia social. In: **O social na Psicologia e a Psicologia Social: a emergência do sujeito**. Rio de Janeiro, Vozes, 2004. 182p.

_____. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação; Research on subjectivity in education. **Psicol. educ**, n. 13, p. 9-15, 2001.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. UFRGS Editora, 2011. 248p.

_____. *Cadernos de Subjetividade*, v.1 n.2: 241-251. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós Graduação de Psicologia Clínica, PUC/SP. São Paulo, set./fev. 1993.

_____. Cartografia ou de como pensar com o corpo vibrátil. **Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade da PUC/SP**, 1987. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensarvibratil.pdf> Acesso em 18 jun 2013.

_____. Subjetividade Antropofágica. In: MACHADO, Leila Domingues; BARROS, Maria Elizabeth Barros de; LAVRADOR, Maria Cristina C. (Org.) **Texturas da Psicologia: subjetividade e política no contemporâneo**. Casa do Psicólogo: São Paulo, 2002.

RÚBIO, Kátia. **O atleta contemporâneo e o mito do herói**. Tese de Doutorado em Educação. FEUSP, São Paulo, 2001.

RUSSO, Miguel H. e SILVA, Valéria A. Indicadores de qualidade do ensino na reforma educacional paulista. **Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional** (FCL-Unesp), n. 10, jan./jun. 2011.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 22, n.1, p. 5-23, jan-mar 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. Proposta curricular do estado de São Paulo: educação física. São Paulo: SEE, 2008.

SAURA, Soraia Chung. **A pedagogia do movimento na perspectiva do Lazer. Pedagogia do movimento do corpo humano.** Orgs. Walter Roberto Correia e Luciano Basso. 1 ed. – Várzea Paulista – SP: Fontoura, 2013.p. 121-140

SILVA, Sheila A. P. S. **A atuação em esporte e seus desafios à formação profissional.** In: Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção, Juarez Vieira do Nascimento, Gelcemar Oliveira Farias, organizadores. - Florianópolis: UDESC, 2012. v. 2. (Temas em movimento). 704p

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença.** A perspectiva dos estudos culturais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, M. S.; KRUG, H. N. Os sentimentos satisfação e insatisfação dos professores de educação física. Revista Digital, Buenos Aires, ano 12, n. 115, p. s/n, 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd115/satisfacao-e-insatisfacao-dos-professores-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 18 jan. 2013.

SOARES, M.L.C. A dinâmica intencional da subjectividade. **Análise**, n. 21, 2000. P. Disponível em <http://mlag.up.pt/wp-content/uploads/2012/01/Art.-An%C3%A1lise.pdf>. Acesso em 14 jan. 2013.

SOARES, Dulce Helena Penna; AGUIAR, Fernando; GUIMARAES, Beatriz da Fontoura. O conceito de identificação no processo de escolha profissional. **Aletheia**, Canoas, n. 32, ago. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942010000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 jul. 2013.

SOARES , Carmen Lúcia. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996

SOARES, L. B.; MIRANDA, L. L. Produzir subjetividades: o que significa? **Estudos e Pesquisa em Psicologia.** UERJ, Rio de Janeiro, n. 2, p.408-424, 2009. Disponível em: <www.revipsi.uerj.br> Acesso em: 13 nov. 2013.

SORIANO, J. B.; WINTERSTEIN, P. J. Satisfação no trabalho do professor de educação física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 145-159, jul./dez., 1998. Disponível em: <http://www.usp.br/eef/rpef/v12n2/v12n2p145.pdf> Acesso em: 23 dez. 2012

STEIN, Ernildo. A consciência da História: Gadamer e a hermenêutica. **Folha de São Paulo, Caderno Mais**, v. 24, 2002.

TANI, G. **Leituras em Educação Física**: retratos de uma jornada. São Paulo: Phorte, 2011. 438 p.

_____. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Revista da Educação Física/UEM** - Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3. trim. 2008

_____. Educação Física Escolar no Brasil: Seu desenvolvimento, problemas e propostas. **Anais do Seminário Brasileiro de Pedagogia do Esporte**. Santa Maria. Universidade Federal de Santa Maria, p. 120-127, 1998.

_____. Perspectivas para a Educação Física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v.5, n.1/2, p. 61-9, 1991.

TOKUYOCHI, J. *et al.* Retrato dos professores de Educação Física das escolas estaduais do estado de São Paulo. **Motriz**: Revista de Educação Física. UNESP, Brasil, 14, jan. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1361/1900>. Acesso em: 27 Mai. 2012.

TORRE, E. H, & AMARANTE, P. Protagonismo e subjetividade: a construção coletiva no campo da saúde mental. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 73-85, 2001.

VIANNA, Cláudia. **Os nós do “nós”**: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999. 214 p.

ZANATTA, Mariana. Nas teias da identidade: contribuições para a discussão do conceito de identidade na teoria sociológica **Revista Perspectiva, Erechim**. v.35, n.132, dezembro/2011

ZEMELMAN Hugo. **Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói**. In: Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: um discurso sobre as ciências revisitado. Org. Boaventura de Sousa Santos. São Paulo: Cortez, 457-468p. 2004.

APÊNDICE – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

1. Por favor, conte-me sua história de vida.

QUESTIONÁRIO PROFESSOR E COORDENADOR

A - PERFIL DO ENTREVISTADO

1 Atividade Profissional

() Estado () Prefeitura () Instituições privadas

Em que ano ingressou no Estado: _____

Fez a pós-graduação oferecida pela REDEFOR – UNICAMP? _____

2 Faixa Etária:

() 25 – 29 anos () 35 – 39 anos () 45 – 49 anos

() 20 – 24 anos () 30 – 34 anos () 40 – 44 anos () Acima de 50 anos

3 Sexo:

() Feminino () Masculino

4 Há quanto tempo trabalha nesta instituição de ensino?

() Há menos de 1 ano () Entre 5 e 9 anos () Entre 15 e 19 anos

() Entre 1 e 4 anos () Entre 10 e 14 anos () Há mais de 20 anos

5 Nível de escolaridade:

Formação Básica () Pública () Privada

() Graduação () Fez bacharelado também. Instituição: _____

() Especialização () Especialização em andamento Curso: _____

() Mestrado () Mestrado em andamento Área: _____

() Doutorado () Doutorado em andamento Área: _____

6 Carga horária

() Menos 20 horas/aula () De 20 a 25 horas/aula () De 25 a 30 horas/aula

() De 30 a 35 horas/aula () Mais de 35 horas/aula

B- Das Identificações com a área da EF

1. Você se identifica com alguma das abordagens da EFE? Qual? Por quê?
2. Na sua prática pedagógica qual delas é mais presente?
3. Em sua opinião quais conteúdos devem ser trabalhados nas aulas de EF? Com quais objetivos?
4. Como você avalia seus alunos? Essas avaliações trazem reflexões sobre a sua prática pedagógica?
5. De que maneira a EFE pode contribuir para formação do aluno?
6. De que maneira a formação inicial contribuiu para sua prática pedagógica?
7. A EF que você teve na sua formação básica contribuiu para escolha da sua profissão? Como?
8. Qual é o objeto de estudo da EFE?

C – Das percepções sobre a implantação da PPCEF

1. Quais foram as estratégias de divulgação da PPC utilizadas pela SE? Como você tomou ciência do processo?
2. Quais foram as estratégias oferecidas para que os professores se apropriassem dos pressupostos teórico-metodológicos da PPC?
3. Como foi a receptividade dessas ações na sua escola?
4. Houve algum tipo de capacitação para utilização do material de apoio (Caderno do Professor)? Qual?
5. Em sua opinião, essas ações foram eficazes? O que foi bom, e o que poderia ter sido melhor?

D- Das apropriações sobre a concepção adotada na PPCEF e o impacto na docência

1. Você leu a PPCEF? Quantas vezes?
2. Você percebe a influência de uma ou mais abordagens da EF nesta PPCEF? Quais?
3. Você sabe quem são os autores da PPCEF? Conhece alguma obra dos autores? Qual?

4. Você saberia dizer quais os principais conceitos tratados na PPCEF? Você já os conhecia antes da PPCEF? De que maneira eles estão presentes na sua prática pedagógica?
5. Você sabe quais são os conteúdos e temas propostos no documento?
6. As apropriações que você realizou, a partir da leitura da proposta, do material didático, das orientações do PCOP e das estratégias disponibilizadas pela rede do saber modificaram sua prática pedagógica? De que maneira? Como era antes e como é agora? Aponte semelhanças e diferenças.
7. Você utiliza o material didático (Cadernos), de que maneira?
8. Você conhece o PPP da sua escola? De que maneira ele se insere no planejamento das suas aulas?
9. Você segue o planejamento? Há alguma característica no seu planejamento que reflita as concepções teórico-metodológicas adotadas na PPCEF? Quais?

QUESTIONÁRIO DIRETOR

A - PERFIL DO ENTREVISTADO**1 Atividade Profissional**

() Estado () Prefeitura () Instituições privadas

Em que ano ingressou no Estado: _____

2 Faixa Etária:

() 25 – 29 anos () 35 – 39 anos () 45 – 49 anos
() 20 – 24 anos () 30 – 34 anos () 40 – 44 anos () Acima de 50 anos

3 Sexo:

() Feminino () Masculino

4 Há quanto tempo trabalha nesta instituição de ensino?

() Há menos de 1 ano () Entre 5 e 9 anos () Entre 15 e 19 anos
() Entre 1 e 4 anos () Entre 10 e 14 anos () Há mais de 20 anos

5 Nível de escolaridade:

Formação Básica () Pública () Privada

() Graduação () Instituição: _____

() Especialização () Especialização em andamento Curso: _____

() Mestrado () Mestrado em andamento Área: _____

() Doutorado () Doutorado em andamento Área: _____

6 Carga horária

() Menos 20 horas/aula () De 20 a 25 horas/aula () De 25 a 30 horas/aula
() De 30 a 35 horas/aula () Mais de 35 horas/aula

Das percepções sobre a área

1. Você fez EF no ensino básico?
2. Como eram as aulas?

3. Você gostava?
4. As aulas de EF trouxeram-lhe algum aprendizado para além do período de escolarização?
5. Na sua opinião qual o objeto de estudo da EFE?

O componente curricular no cotidiano escolar

1. Como é a EF na sua escola?
2. Você percebe alguma diferença entre a EF que você teve e a que é dada na sua escola? Qual?
3. Com a implantação do currículo houve alguma mudança na prática pedagógica do professor?
4. O PPP da sua escola é executado?
5. Qual a contribuição da EFE no seu PPP?
6. Você acredita que haja alguma diferença comportamental, ou de qualquer outra natureza, entre o professor de EF e os das outras disciplinas?
7. Considerando o grau de importância das disciplinas no seu PPP, qual o lugar que a EF ocupa?
8. Na ausência de um professor, os alunos da respectiva classe são remanejados para a quadra?
9. Com que frequência 2 turmas de EF ocupam a quadra no mesmo horário? É previsto um rodízio entre aulas práticas e teóricas, a fim de que se usufrua do espaço uma turma por vez?
10. Você considera a EFE um componente curricular, ou uma atividade?

QUESTIONÁRIO MINISTRANTE DA CAPACITAÇÃO

A - PERFIL DO ENTREVISTADO**1 Atividade Profissional**

() Estado () Prefeitura () Instituições privadas

Em que ano ingressou no Estado: _____

2 Faixa Etária:

() 25 – 29 anos () 35 – 39 anos () 45 – 49 anos

() 20 – 24 anos () 30 – 34 anos () 40 – 44 anos () Acima de 50 anos

3 Sexo:

() Feminino () Masculino

4 Nível de escolaridade:

Formação Básica () Pública () Privada

() Graduação () Instituição: _____

() Especialização () Especialização em andamento Curso: _____

() Mestrado () Mestrado em andamento Área: _____

() Doutorado () Doutorado em andamento Área: _____

B – O PROCESSO DE CAPACITAÇÃO

1. Como eram concebidas, estruturadas e executadas as capacitações dos professores de EF na sua época?

ANEXOS

ANEXO A - Resolução SE - 76, de 7-11-2008

Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual

A Secretária da Educação, à vista da necessidade de:

estabelecer referenciais comuns que atendam ao princípio de garantia de padrão de qualidade previsto pelo inciso IX do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96;

subsidiar as equipes escolares com diretrizes e orientações curriculares comuns que garantam ao aluno acesso aos conteúdos básicos, saberes e competências essenciais e específicas a cada etapa do segmento ou nível de ensino oferecido, resolve:

Artigo 1º- A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, elaborada por esta Pasta, a ser implantada no ano em curso, passa a constituir o referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual.

Parágrafo único - **A Proposta Curricular, que complementa e amplia as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais**, incorpora as propostas didáticas vivenciadas pelos professores em suas práticas docentes e visa ao efetivo funcionamento das escolas estaduais em uma rede de ensino.

Artigo 2º - A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio contempla os componentes curriculares a seguir relacionados e consubstanciados nas propostas curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física. Língua Estrangeira Moderna - Inglês, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Parágrafo Único - As Propostas Curriculares de que trata o caput do artigo são complementadas por um conjunto de documentos, com orientações didáticas e expectativas de aprendizagem, distribuídas por níveis de ensino, anos e séries.

Artigo 3º A implantação da Proposta Curricular ocorrerá com o apoio de materiais impressos, recursos tecnológicos e com ações de capacitação e monitoramento que, mediante a

participação direta e contínua dos educadores da rede de ensino, possibilitarão seu aperfeiçoamento.

ANEXO B - Carta da Secretária

Prezados gestores e professores,

Neste ano, colocamos em prática uma nova Proposta Curricular, para atender à necessidade de organização do ensino em todo o Estado. A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente.

Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. Com esta nova Proposta Curricular, daremos também subsídios aos profissionais que integram nossa rede para que se aprimorem cada vez mais. Lembramos, ainda, que apesar de o currículo ter sido apresentado e discutido em toda a rede, ele está em constante evolução e aperfeiçoamento.

Mais do que simples orientação, o que propomos, com a elaboração da Proposta Curricular e de todo o material que a integra, é que nossa ação tenha um foco definido. Apostamos na qualidade da educação. Para isso, contamos com o entusiasmo e a participação de todos.

Um grande abraço e bom trabalho.

Maria Helena Guimarães de Castro

Secretária da Educação do Estado de São Paulo

Disponível em:

http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_EDF_COMP_red_md_20_03.pdf